

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UTILISATION DU FRANÇAIS (L1) DANS LA CLASSE D'ANGLAIS (L2) AU
SECONDAIRE : ÉTUDE DU DISCOURS DE QUATRE ENSEIGNANTES DU
PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR MALORY LAJOIE

MAI 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mes parents qui ont su, tout au long de ma maîtrise, m'encourager tout en me témoignant leur fierté de m'avoir comme fille. Je dois aussi remercier mon copain, Martin Cayouette, qui, en plus d'être patient avec moi, m'a sortie plusieurs fois du pétrin. J'apprécie beaucoup son soutien inconditionnel. Je ne peux oublier la collaboration de deux grandes amies en particulier sans qui je n'aurais jamais pu réaliser ce projet. J'aimerais profiter de l'occasion pour souligner le soutien de mes collègues qui ont toujours su me rassurer. Un gros merci à Mme Jany Rouleau qui a accepté de corriger mon mémoire. Les commentaires de mes lectrices, Madame Daphnée Simard, Madame Martine Peters et aussi Madame France Boutin, ont collaboré à faire de mon travail ce qu'il est aujourd'hui. Merci beaucoup. Je ne peux oublier ma directrice, Madame Gladys Jean, qui, en plus de m'encourager, m'a donné tous les outils nécessaires à la réalisation de ce projet. Sans elle, je n'aurais jamais réussi. Merci aux participantes de l'étude qui m'ont accueillie dans leurs salles de classe et qui ont accepté de se faire filmer. Bref, un gros « merci » à tous ceux qui m'ont encouragée et appuyée, j'en avais tant besoin.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	6
2.1. Définition des concepts	6
2.1.1. Alternance des langues	7
2.1.1.1. Alternance codique.....	7
2.1.1.2. Mélange codique.....	9
2.1.2. « Langue maternelle » ou « langue première »	10
2.1.3. Épisode langagier	10
2.2. Enseignement des L2 et le rôle de la L1	11
2.2.1. Bref historique de la place de la L1 dans les méthodes ou approches d'enseignement des L2.....	12
2.2.2. Méthodes préconisant l'emploi de la L1	15
2.2.2.1. Méthodes de langues alternées.....	15
2.2.2.2. Méthodes créant activement des liens entre la L1 et la L2	16
2.2.3. Approche communicative.....	17
2.3. Rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2	18
2.3.1. Éveil au langage	18
2.3.2. Analyse contrastive.....	22
2.3.3. Traduction.....	24

2.4. Utilisation de la L1 par l'enseignant.....	27
2.4.1. Facteurs influençant l'utilisation de la L1.....	27
2.4.2. Proportion de L1 dans la classe de L2.....	32
2.4.3. Fonctions de la L1 dans la classe de L2	34
2.4.4. Avantages de l'utilisation de la L1 pour l'enseignant.....	38
2.4.5. Désavantages de l'utilisation de la L1 pour l'enseignant	40
2.5. Effets de l'utilisation de la L1 dans la classe de L2 sur l'apprenant.....	41
2.5.1. Position de l'apprenant face à l'utilisation de la L1 par l'enseignant	41
2.5.2. Avantages de l'utilisation de la L1 pour l'apprenant	43
2.5.3. Désavantages de l'utilisation de la L1 pour l'apprenant.....	45
2.6. Conclusion	47

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	49
3.1. Approche privilégiée.....	49
3.1.1 Approche qualitative	50
3.1.2. Approche quantitative	51
3.1.3. Approche mixte.....	51
3.2. Participantes	52
3.2.1. Mme J.....	52
3.2.2. Mme K	52
3.2.3. Mme B	53
3.2.4. Mme V	53
3.3. Instruments de mesure.....	53
3.3.1. Grille d'analyse	54
3.3.2. Questionnaire	57
3.4. Déroulement	59
3.4.1. Recrutement	59
3.4.2. Observation	60
3.4.3. Passation des questionnaires	60
3.4.4. Organisation du matériel.....	61

3.5. Prise, analyse et traitement des données	61
3.5.1. Prise des données	61
3.5.2. Codification et analyse des données.....	63
3.5.3. Traitement des données	64
3.6. Conclusion	64

CHAPITRE IV

RÉSULTATS	66
4.1. Mme J	67
4.1.1. Contexte d'enseignement observé.....	67
4.1.2. Proportion de L1 utilisée	68
4.1.3. Catégories de fonctions	68
4.1.4. Contextes conversationnels.....	71
4.1.5. Variables influençant l'utilisation de la L1.....	72
4.2. Mme K	73
4.2.1. Contexte d'enseignement observé.....	73
4.2.2. Proportion de L1 utilisée	74
4.2.3. Catégories de fonctions	74
4.2.4. Contextes conversationnels.....	77
4.2.5. Variables influençant l'utilisation de la L1.....	77
4.3. Mme B	79
4.3.1. Contexte d'enseignement observé.....	79
4.3.2. Proportion de L1 utilisée	79
4.3.3. Catégories de fonctions	80
4.3.4. Contextes conversationnels.....	82
4.3.5. Variables influençant l'utilisation de la L1.....	83
4.4. Mme V	84
4.4.1. Contexte d'enseignement observé.....	84
4.4.2. Proportion de français.....	85
4.4.3. Catégories de fonctions	85
4.4.4. Contextes conversationnels.....	88

4.4.5. Variables influençant l'utilisation de la L1.....	88
4.5. Conclusion	89
CHAPITRE V	
INTERPRÉTATION	90
5.1. Proportion de L1 utilisée.....	91
5.2. Catégories de fonctions.....	93
5.3. Contextes conversationnels	96
5.4. Raisons qui poussent à utiliser la L1	97
5.5. Conclusion	99
CONCLUSION.....	100
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE DE LEVINE (2003)	104
APPENDICE B	
GRILLE (CODING SCHEME) DE ROLIN-IANZITI ET BROWNLIE (2002).....	109
APPENDICE C	
FORMAT DE LA GRILLE D'ANALYSE DES ÉPISODES D'UTILISATION DE LA L1 PAR L'ENSEIGNANT POUR LA PRÉSENTE ÉTUDE.....	111
APPENDICE D	
QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS	113
APPENDICE E	
LETTRE DE SOLlicitATION	117
APPENDICE F	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	119

APPENDICE G

TABLEAUX DES DURÉES DU TEMPS DE PAROLE SELON CHAQUE CATÉGORIE DE FONCTIONS ET AU TOTAL POUR CHAQUE PARTICIPANTE	122
RÉFÉRENCES	126

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1 Proportions d'utilisation du français par catégorie pour Mme J.....	71
4.2 Proportions d'utilisation du français par catégorie pour Mme K.....	76
4.3 Proportions d'utilisation du français par catégorie pour Mme B.....	82
4.4 Proportions d'utilisation du français par catégorie pour Mme V.....	87
5.1 Proportions moyennes de français chez les quatre enseignantes.....	91
5.2 Moyennes de français chez les quatre enseignantes selon la catégorie de fonctions.....	93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Les perceptions possibles de l'enseignant face à l'utilisation de la L1 selon Macaro (2001).....	28
2.2	Les variables externes et internes à la classe selon Duff et Polio (1990).....	30
5.1	Nombre d'épisodes pour chaque contexte conversationnel.....	96
G.1	Durées du temps de parole selon chaque catégorie de fonctions et au total pour Mme J.....	122
G.2	Durées du temps de parole selon chaque catégorie de fonctions et au total pour Mme K.....	123
G.3	Durées du temps de parole selon chaque catégorie de fonctions et au total pour Mme B.....	124
G.4	Durées du temps de parole selon chaque catégorie de fonctions et au total pour Mme V.....	125

RÉSUMÉ

L'utilisation de la langue première (L1) des apprenants en classe de langue seconde (L2) par les enseignants est un phénomène relativement commun. En effet, les études portant sur le sujet témoignent de ce fait. Toutefois, les enseignants de L2 semblent mal outillés pour décider du rôle qu'ils désirent attribuer, en classe, à la L1 des apprenants. Ainsi, dans le but de faire la lumière sur ce phénomène et de fournir les outils nécessaires aux enseignants de L2, cette étude a pour but de déterminer la proportion de L1 utilisée par les enseignants de L2 et de voir si cette proportion correspond à la perception que les enseignants ont de leur utilisation de la L1. Ensuite, les raisons pour lesquelles les enseignants utilisent la L1 en classe sont identifiées. Pour ce faire, les contextes conversationnels dans lesquels les épisodes d'utilisation de la L1 surviennent sont présentés, tout comme les catégories de fonctions que ces épisodes occupent dans le discours de l'enseignant. Aussi, les variables internes et externes qui influencent l'utilisation de la L1 par les enseignants sont décrites.

Tous ces aspects sont présentés pour chacune des quatre enseignantes d'anglais L2 du premier cycle du secondaire ayant participé à l'étude. Les données ont été recueillies grâce à un questionnaire, alors que le corpus a été enregistré sur bande vidéo et a été analysé à partir d'une grille d'analyse. Ces deux instruments (le questionnaire et la grille d'analyse) sont inspirés de ceux déjà élaborés par d'autres chercheurs (Rolin-lanziti et Brownlie, 2002 et Levine, 2003), mais ont été adaptés aux besoins de la présente étude.

Les résultats obtenus témoignent de proportions d'utilisation de la L1 par les enseignantes variant entre 12,4% et 38,1% du temps total de parole en classe. Il en ressort aussi que la L1 est souvent utilisée pour la gestion de classe ainsi qu'à des fins communicatives. Les proportions de L1 observées diffèrent de celles perçues par les enseignantes. Aussi, les enseignantes, plutôt que les apprenants, ont tendance à initier les épisodes d'utilisation de la L1. Quant aux variables influençant l'utilisation de la L1 en classe par les enseignantes de L2, la formation ainsi que la L1 de l'enseignante auraient un rôle à jouer.

En plus de fournir deux instruments de mesure valides pouvant être utilisés dans le cadre de recherches futures, la présente étude permet de mieux comprendre le rôle pédagogique potentiel associé à l'utilisation de la L1 en classe de L2 par l'enseignant.

Mots clés : enseignement - anglais langue seconde - alternance codique - observation - croyances

INTRODUCTION

Lorsqu'il est question d'apprentissage des langues secondes (L2), la langue première (L1) des apprenants n'est jamais bien loin. Dans les salles de classe de L2, il est possible pour les enseignants de L2 d'observer toutes sortes de manifestations de la langue première des apprenants. À ce niveau, la présence de la L2 est une réalité impossible à ignorer. Pourtant, lorsqu'il est question de l'utilisation de la langue première par l'enseignant, la pratique semble moins bien acceptée. Ce malaise s'explique probablement par l'approche utilisée en classe de L2.

À l'heure actuelle, l'approche privilégiée dans les écoles québécoises pour l'enseignement des langues secondes est l'approche communicative. D'ailleurs, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2003) s'appuie en partie sur cette approche. L'approche communicative a pour but de simuler un maximum de situations dites « authentiques » pour amener les apprenants à communiquer dans la L2. Cette approche n'encourage pas le recours à la langue première des apprenants. Néanmoins, nombreux sont ceux qui affirment avoir déjà entendu l'enseignant de L2 utiliser, à un moment ou à un autre, la langue première des apprenants. Il arrive donc que, malgré leur désir d'employer uniquement la L2 en classe, les enseignants emploient également la langue première des apprenants. Plusieurs situations particulières à la salle de classe de L2 favoriseraient les manifestations de la L1 dans le discours des enseignants (Chambers, 1991).

En fait, l'utilisation de la langue première par l'enseignant en classe de L2 est un phénomène à la fois mal vu et méconnu. Les enseignants sont plus ou moins conscients de leurs pratiques linguistiques. Cependant, tel que l'affirme Castellotti (2001), les enseignants demeurent maîtres des langues qu'ils utilisent en classe et du rôle qu'ils leurs confèrent. Alors, il est nécessaire de faire la lumière sur ce phénomène à la fois linguistique et pédagogique pour outiller les enseignants de

L2 afin qu'ils puissent mieux décider du rôle qu'ils choisiront d'accorder aux langues présentes en classe de L2.

Pour ce faire, cette recherche tentera d'éclairer le phénomène de l'utilisation de la langue première des apprenants par les enseignants en faisant l'examen du discours de quatre enseignantes d'anglais L2 au premier cycle du secondaire.

En premier lieu, afin d'illustrer la pertinence de cette étude, la problématique liée au sujet sera présentée. Deuxièmement, pour mieux situer le phénomène étudié, une présentation des recherches pertinentes ainsi que la définition des concepts seront faites. Puis, l'approche méthodologique sera décrite pour illustrer les choix de recherche qui ont dû être faits et pour présenter les quatre participantes de l'étude. Ensuite, les résultats obtenus à l'aide des deux outils de cueillette de données seront examinés et analysés. Finalement, l'interprétation des résultats suivra, ce qui permettra de dégager des conclusions pertinentes sur le phénomène de l'utilisation de la langue première des apprenants par l'enseignant de L2.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Actuellement, dans les classes de L2, il est fréquent d'encourager l'utilisation exclusive ou quasi-exclusive de la L2 en classe. Selon Rolin-lanziti et Brownlie (2002), ce principe découlerait de l'approche communicative qui a pour but de reproduire des contextes de communication authentiques en L2. Les enseignants évitent donc d'utiliser la L1 en classe de L2 alors que d'autres l'utilisent malgré tout et s'en sentent coupables (Cook, 2001; Atkinson, 1987). Mais, l'utilisation de la L2 en classe comporterait certains avantages pour l'apprentissage d'une L2. Cook (2001) affirme que le fait de rejeter la L1 restreint les possibilités pour l'enseignement des langues : « [...] dismissing the L1 out of hand restricts the possibilities for language teaching. » (p. 405) En plus de sembler inévitable, le recours à la L1 pourrait être une composante positive dans le processus d'apprentissage d'une L2.

Toutefois, permettre l'utilisation libre de la L1 en classe de L2 pourrait avoir des conséquences graves. Turnbull (2001), dans une réponse à un article de Cook (2001), signale que le fait de permettre aux enseignants d'utiliser la L1 en classe de L2 pourrait entraîner un usage abusif de la L1 par l'enseignant qui priverait les apprenants d'opportunités d'entendre et de parler en L2. Par contre, tel que le mentionne Atkinson (1987), il est vrai que l'interdiction d'utiliser la L1 des apprenants est présentement « démodée », mais le potentiel de son utilisation dans la classe se

doit d'être examiné : « It is true that total prohibition of the students' native language is now unfashionable, but the potential of its use in the classroom clearly needs further exploration. » (p. 241) Afin d'éviter une mauvaise utilisation de la L1 en classe, il est nécessaire de déterminer les limites possibles de l'utilisation de celle-ci aux enseignants qui ont recours à la L1 malgré leur désir d'utiliser exclusivement la L2 en classe.

Plusieurs recherches se sont déjà penchées sur le phénomène de l'usage d'une langue autre que la langue cible par les enseignants de L2 ou de langue étrangère. Cependant, ces études se sont intéressées à un seul aspect de l'utilisation de la L1 par les enseignants. Par exemple, certains chercheurs se sont penchés sur l'ampleur de l'utilisation de la L1 ou de la L2 par l'enseignant (p. ex., Duff et Polio, 1990; Rolin-Ianziti et Brownlie, 2002; Macaro, 2001 et Levine, 2003), d'autres ont cherché à identifier les fonctions de la L1 dans le discours (tels Castellotti, 1997; Pochard, 1997; Cambra et Nussbaum, 1997; Garabédian et Lerasle, 1997; Simon, 1997) alors que Bastidas (1998) a tenté de déterminer le degré d'adéquation entre la théorie liée au sujet, la conception des enseignants et la pratique de ceux-ci. La présente étude se veut différente parce qu'elle tente de dresser un portrait du phénomène de l'utilisation de la L1 par les enseignants de L2.

Afin de guider les enseignants dans leur choix d'utiliser ou non la L1 en classe de L2, le discours des enseignants de L2 doit être analysé. Pour ce faire, il faut rendre compte de ce qui se passe en classe de L2. Les enseignants se questionnent peu sur le discours qu'ils utilisent en classe. Donc, le discours de l'enseignant doit être examiné afin de déterminer les proportions de L1 utilisées par l'enseignant. La comparaison entre les proportions observées et celles perçues par les enseignants permet de mettre en évidence le fait que les perceptions des enseignants peuvent différer considérablement de leur pratique. Une fois ces aspects analysés, il est nécessaire d'examiner la façon qu'ont les enseignants d'utiliser la L1 en classe de L2 en déterminant les fonctions qu'elle a dans le discours de ceux-ci ainsi que les contextes conversationnels dans lesquels elle survient. De plus, il est pertinent d'analyser les raisons qui poussent les enseignants à utiliser la L1 en classe de L2. Ainsi, la description et l'analyse de ces aspects liés

au discours permettront de dresser un portrait actuel de la L1 dans le discours pédagogique des enseignants de L2.

En somme, la présente recherche a pour but d'analyser les discours d'enseignants d'anglais L2 au secondaire. Cette analyse permettra de déterminer la proportion d'utilisation (la durée des épisodes en rapport avec le temps total du discours de l'enseignant) de L1 dans la classe de L2, les contextes conversationnels dans lesquels les épisodes d'alternance codique surviennent pour identifier qui initie l'épisode d'utilisation du français, et les fonctions pédagogiques que jouent ces épisodes (gestion de classe, explications d'ordre grammatical, etc.). De plus, l'analyse des réponses obtenues grâce au questionnaire permettra d'identifier les facteurs qui influencent les enseignants à utiliser le français en classe de L2, c'est-à-dire les variables externes qui poussent les enseignants à utiliser la L1 (p. ex., la position de l'enseignant en rapport à l'emploi de la L1, sa formation en enseignement des L2, etc.). Tous ces résultats permettront de dresser le portrait de la L1 dans le discours de l'enseignant de L2 pour mieux faire la lumière sur le rôle de celle-ci en classe de L2. Ces données fourniront des outils qui faciliteront le choix des enseignants de L2 d'utiliser ou non la L1 et, surtout, les utilisations possibles de la L1 en classe.

Les trois questions suivantes serviront de base à l'ensemble de la présente recherche afin d'analyser la L1 dans le discours des enseignants de L2.

1. Quelle est la proportion d'utilisation du français dans la classe d'anglais L2 chez les enseignants observés au niveau secondaire?
2. La proportion de L1 rapportée par les enseignants est-elle similaire à celle observée?
3. À quelles fins les enseignants utilisent-ils la L1 en classe?
 - a) Dans quels contextes conversationnels est-elle utilisée?
 - b) Quelles sont les fonctions pédagogiques de la L1 en classe de L2?
4. Quelles sont les variables, internes et externes, qui influencent l'utilisation de la L1 en classe de L2 chez l'enseignant?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Les études portant sur le discours de l'enseignant en classe de L2 ou de langue étrangère (LE) sont abondantes et diversifiées. Les chercheurs qui se sont intéressés à la salle de classe de L2 ou étrangère et au discours qui y est tenu sont nombreux. En fait, il est clair que le discours de l'enseignant joue un rôle primordial en ce qui a trait à l'apprentissage d'une L2. Ce cadre théorique a pour but de présenter les fondements théoriques liés à la présence de la L1 dans la classe de L2. Pour ce faire, nous définirons les concepts-clés qui sous-tendent l'ensemble de cette recherche. Deuxièmement, la place de la L1 dans l'enseignement des L2 sera présentée suivie du rôle de la L1 dans l'apprentissage des L2. Ensuite, nous présenterons les écrits relatifs à l'exploitation de la L1 en classe par l'enseignant de L2 en décrivant les fonctions attribuables à la L1 en classe de L2 ainsi que les avantages que cette pratique peut représenter pour l'enseignant qui en fait l'utilisation en classe de L2. Pour terminer, les effets de l'utilisation de la L1 par l'enseignant sur l'apprenant seront décrits.

2.1. Définition des concepts

Dans l'ensemble de la littérature portant sur le sujet de cette étude, plusieurs termes sont utilisés pour discuter de concepts semblables. Les termes utilisés pour

les concepts-clés ont été choisis selon les objectifs de la présente étude et des études liées au sujet.

2.1.1. Alternance des langues

L'alternance des langues, ou des codes, se définit comme étant l'usage de deux langues dans le discours. Elle se divise en deux grandes catégories : l'alternance codique et le mélange codique. Voici donc une description de chacune de ces catégories d'alternance des langues.

2.1.1.1. Alternance codique

L'alternance codique est un changement de langue (Giauque et Ely, 1990) dans le discours d'un individu. Selon Wei (2005), l'alternance codique est une activité essentiellement conversationnelle qui a lieu dans un contexte conversationnel précis et qui est en accord avec l'organisation générale de l'échange. Plus qu'une activité simplement conversationnelle, Soderberg Arnfast et Jorgensen (2003) soulignent que l'alternance codique ne survient pas de manière spontanée. En fait, elle serait régie par des règles et des normes externes à la conversation et se produirait lorsque le locuteur a besoin de conférer un sens à ce qu'il dit : « [...] code-switching does not happen automatically, governed by rules and norms outside the given conversation. Code-switching takes place when the interlocutors want to establish meaning. » (p. 27) Dans le contexte de la salle de classe, l'enseignant qui alterne les codes le fait de manière consciente¹ dans le but de donner un sens à son discours.

Selon Cook (2001), cette activité langagière constitue une partie intégrante d'un comportement bilingue. Conséquemment, pour que ce phénomène se

¹ L'expression « de manière consciente » réfère au fait que l'enseignant est sensible à la présence des deux systèmes linguistiques chez lui et chez les apprenants et qu'il choisit d'exploiter ces deux systèmes en classe.

produise, les deux locuteurs doivent absolument maîtriser les deux langues alternées. Évidemment, dans le contexte de la classe de L2, l'alternance codique ne peut avoir lieu que si l'enseignant a une langue commune avec les apprenants. D'ailleurs, selon Pochard (1997),

[q]uand l'enseignant est réputé avoir une langue en commun avec les élèves [...], les occurrences d'alternances codiques sont beaucoup plus fréquentes, voire systématiques quand la méthodologie dominante de l'enseignement implique le recours aux deux langues – méthodologie qui ne peut être employée que dans ce type de situations. (p. 413)

S'intéressant au phénomène de l'alternance codique, Coste (1997) distingue deux types d'alternances. L'alternance « d'usage ordinaire » a lieu lorsque des locuteurs ont deux langues et s'en servent concurremment. Une telle alternance « [...] serait donc en quelque sorte le témoin de la compétence bilingue que l'apprenant serait en train de construire. » (Wantz-Bauer, 2001, p. 43) L'alternance « d'apprentissage » est le recours à deux langues dans la perspective d'une construction de savoirs, comme dans le cas de l'apprentissage d'une L2. Coste (1997) accorde trois principales fonctions à l'alternance d'apprentissage. La première est l'alternance « de répétition » qui permet de répéter dans une langue ce qui a été dit dans l'autre. La deuxième fonction de l'alternance d'apprentissage est l'alternance « de distribution complémentaire » qui réfère à l'alternance d'une langue à l'autre selon le type d'activités de la classe. La dernière fonction liée à l'alternance d'apprentissage est l'alternance « de commentaire métalinguistique » qui concerne les commentaires sur une des deux langues. Selon les résultats de recherche de l'auteur, cette dernière fonction est la plus utilisée dans la classe de L2. Dans le contexte de la présente étude, c'est sur l'alternance d'apprentissage que sera portée notre attention.

En fait, il existe deux conceptions différentes de l'alternance codique, tout dépendamment de la position prise pour observer le phénomène. L'alternance codique comme phénomène conversationnel témoigne de la maîtrise de deux langues chez un même locuteur. L'alternance codique, comme moyen d'apprentissage, est strictement liée au contexte d'enseignement-apprentissage.

Peu importe l'angle d'observation choisi, l'alternance codique demeure le passage d'une langue à l'autre au sein d'une séquence langagière qui peut regrouper plusieurs épisodes langagiers.

2.1.1.2. Mélange codique

Le mélange codique, contrairement à l'alternance codique, n'est pas simplement le passage d'une langue à l'autre. Tout comme l'alternance codique, le mélange codique comprend l'utilisation de deux langues de manière concurrente sauf que dans ce cas-ci, la L1 se retrouve enchâssée dans la structure syntaxique de la L2 (Celik, 2003). Par exemple, l'enseignant d'anglais L2 donne les consignes pour la réalisation d'une activité et dit : « For number two, you must *dessiner rapidement* a blue circle. » Au lieu d'utiliser un terme inconnu des apprenants, « sketch », dans la L2, l'enseignant intègre la traduction du terme inconnu dans la structure anglaise afin de faciliter la compréhension de la consigne. Ainsi, la structure syntaxique demeure celle de la L2, mais le terme inconnu est simplement remplacé par un terme connu dans la L1. L'alternance codique, quant à elle, serait plutôt la succession de phrases dans les deux langues selon une séquence L2-L1-L2.

Celik (2003) signale que le mélange codique peut être utilisé pour l'enseignement du vocabulaire. La technique qu'il propose consiste en l'insertion d'un élément lexical en L1 dans le discours en L2, suivi de l'utilisation de l'élément en L2 dans une structure syntaxique équivalente à celle dans laquelle l'élément lexical en L1 a été initialement utilisé. Cette technique a pour but de permettre à l'apprenant de faire la correspondance entre les deux éléments lexicaux équivalents. Selon son étude portant sur l'enseignement du vocabulaire par l'entremise du mélange codique, cette technique permettrait une utilisation réfléchie de la L1 en classe de L2 et un enseignement efficace et contextualisé du nouveau vocabulaire.

2.1.2. « Langue maternelle » ou « langue première »

Le contexte démographique dans lequel se situe cette étude est fort complexe. L'école secondaire observée est fréquentée par un public multiculturel, ce qui fait en sorte que plusieurs langues sont parlées par une partie des apprenants qui fréquentent l'école. Toutefois, la majorité des apprenants qui fréquentent l'école en question sont des francophones. La langue d'enseignement est donc le français et toutes les matières sont enseignées dans cette langue, à l'exception de l'anglais, évidemment. L'anglais est donc enseigné à titre de L2.

À l'heure actuelle, plusieurs termes sont utilisés pour désigner le concept de langue « maternelle ». Castellotti (2001) discute du choix terminologique qui se pose entre les termes « langue maternelle », « langue native » et « langue première », pour n'en nommer que quelques-uns. Castellotti (2001) signale les limites de chacun de ces termes. En effet, « langue maternelle » renvoie à la mère, concept qui n'est pas toujours socialement applicable, alors que « langue native » réfère principalement à l'ordre d'acquisition. Le terme « langue première » remplit deux critères à la fois : l'ordre d'acquisition et le degré d'importance de cette langue pour l'individu concerné.

Considérant ces faits, afin de faciliter la rédaction de ce mémoire, le terme « L1 » désigne le français : langue première de la majorité des apprenants qui fréquentent l'école observée, langue commune entre les apprenants et langue d'enseignement des matières scolaires.²

2.1.3. Épisode langagier

Dans le cadre de cette étude, l'épisode langagier constitue un élément d'analyse du discours de l'enseignant. L'épisode langagier est une partie du parler

² Le choix final des termes est inspiré de celui de Castellotti (2001).

de l'enseignant, de son discours, qui débute et se termine généralement par des indices linguistiques qui peuvent être des mots introducteurs (Rolin-lanziti et Brownlie, 2002) ou des intonations (Duff et Polio, 1990). Généralement, un épisode en L2 est un changement de code, donc isolé entre deux séquences de la L1. De plus, chaque épisode occupe une fonction dans le parler de l'enseignant. Conséquemment, chaque changement de fonction entraîne le début d'un nouvel épisode langagier. Ainsi, l'épisode langagier peut être très court, comme un seul mot, ou beaucoup plus long, comme une explication quelconque. Par exemple, un mot en L1 introduit dans une phrase en L2 compte comme étant un épisode langagier, tout comme une intervention de l'enseignant pour la gestion de classe compte aussi comme un épisode langagier qui dure plusieurs secondes.

Une analyse de l'utilisation de la L1 par l'enseignant à partir des épisodes langagiers permet de dégager les fonctions de la L1 dans le parler de l'enseignant. Il est nécessaire de souligner que c'est souvent le contexte dans lequel survient l'épisode qui lui confère tout son sens et sa fonction (son rôle) dans le discours.

Vu le grand nombre de définitions des concepts présentés précédemment, un choix basé sur les besoins de notre étude a dû être fait. Toutefois, ces définitions peuvent être interprétées différemment selon le contexte d'étude dans lequel elles se retrouvent. Maintenant que ces concepts-clés sont définis, nous nous pencherons sur le rôle de la L1 dans l'enseignement des L2.

2.2. Enseignement des L2 et le rôle de la L1

Afin de faire le point sur les conceptions de la L1 dans les méthodes et approches pour l'enseignement des L2, il est nécessaire de présenter un bref historique de ces méthodes et approches. De plus, puisque la présence de la L1 dans l'enseignement des L2 nous intéresse particulièrement, les approches et méthodes qui encouragent l'utilisation de la L1 pour l'enseignement et l'apprentissage des L2 seront décrites. Finalement, l'approche communicative,

parce qu'elle est présentement indiquée pour l'enseignement des L2 au Québec, sera présentée ainsi que le rôle qu'elle confère à la L1.

2.2.1. Bref historique de la place de la L1 dans les méthodes ou approches d'enseignement des L2

En 5000 ans d'enseignement des langues secondes (Germain, 1993a), les méthodes d'enseignement se sont multipliées, influencées par les divers courants psychologiques et didactiques qui se sont succédés. Conséquemment, les conceptions de la langue et de l'apprentissage ont amené diverses méthodes ou approches qui ont des conceptions différentes de la L1 des apprenants. Il est donc pertinent d'examiner quelques grandes méthodes ou approches et le rôle qu'elles attribuaient à la L1.

La méthode grammaire-traduction a longtemps été utilisée pour l'enseignement du grec classique ou du latin, qui sont des langues mortes. On conçoit l'apprentissage d'une L2 comme étant une activité intellectuelle de mémorisation. Les apprenants traduisent des textes littéraires pour éventuellement maîtriser la morphologie et la syntaxe de la langue étudiée. Puisque la traduction joue un rôle primordial dans cette méthode, la L1 des apprenants est omniprésente. En classe, l'enseignant utilise aussi la L1 pour fournir des explications et des directives.

Vers la fin du 19^e siècle, on observe l'émergence de la méthode directe basée sur le modèle d'acquisition de la L1 chez l'enfant. Cette méthode s'oppose à la méthode grammaire-traduction puisqu'on veut maintenant enseigner des langues vivantes. Le but de la méthode directe est d'amener l'apprenant à penser en L2. Pour ce faire, on lui présente des objets et des images sans jamais utiliser de traductions ou d'explications. Ainsi, aucune L1 n'est utilisée en classe.

S'inspirant du courant behavioriste, la méthode audio-orale naît au milieu des années 50 aux États-Unis. Elle vise l'acquisition d'un ensemble d'habitudes ou d'automatismes en L2. C'est à ce moment que les exercices structuraux font leur

apparition. Selon cette méthode, la L1 est une source d'interférences qui nuit à l'acquisition de la L2. Par contre, pour présenter des éléments lexicaux nouveaux, on opte soit pour la traduction directe, les mimiques ou la présentation d'images.

En 1961, Curran (1976) met sur pied une méthode basée sur la traduction : la méthode communautaire (voir 2.2.2.2.). Cette méthode a pour but de permettre aux apprenants d'apprendre à utiliser la L2 comme moyen d'interaction sociale et de responsabiliser les apprenants face à leur apprentissage. La traduction orale joue un rôle important dans cette méthode et la L1 est utilisée à la fois par l'enseignant et par l'apprenant.

Se situant dans le courant psychologique, l'approche naturelle tente de reproduire une situation « naturelle » d'apprentissage d'une L2 selon l'ordre naturel d'acquisition des langues. Une des particularités de cette approche est que l'erreur n'est pas corrigée puisqu'elle fait partie de l'ordre naturel d'acquisition. Dans le cadre de cette approche, le recours à la L1 par les apprenants est simplement toléré.

Contrairement à l'approche naturelle, la méthode par le silence distingue l'apprentissage d'une L2 de l'apprentissage de la L1. Cette méthode considère que l'apprentissage d'une L2 est un processus et qu'il est possible pour l'apprenant de devenir un bon apprenant de L2. Conséquemment, l'apprenant doit apprendre à faire des choix judicieux lorsqu'il est en situation de production ou de compréhension. Dans le cadre de cette méthode, la L1 est utilisée pour la présentation de la méthode et pour faire des retours sur les activités. La traduction n'est pas encouragée et c'est par des représentations visuelles que le sens des nouveaux éléments lexicaux est transmis.

La méthode par le mouvement accorde une grande importance à la compréhension orale qui est un moyen d'apprentissage de la L2. La compréhension précède donc la production. Dans le cadre de cette méthode, l'apprenant peut utiliser sa L1 dans la mesure où elle lui permet de comprendre la L2.

Toujours dans le courant psychologique, la méthode suggestopédique vise à accélérer le processus d'apprentissage de la L2 en diminuant les barrières psychologiques de l'apprenant. L'attention est portée sur le message à

communiquer. La L1 de l'apprenant est utilisée pour la traduction de nouveaux éléments linguistiques et pour faciliter la compréhension des directives en début d'apprentissage.

Au milieu des années 70 apparaît l'approche communicative, encore fortement présente dans les écoles québécoises à ce jour. Ainsi, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2003) affirme que le programme d'anglais L2 du premier cycle du secondaire est basé en partie sur cette approche : « This program is based on the communicative approach, strategy-based learning, cooperative learning, cognitive approaches to language learning and the latest developments in second language acquisition. » (p. 173) Dans le cadre de cette approche, la langue est un instrument de communication. Le but de l'approche communicative est d'amener l'apprenant à communiquer en L2. Inspirée du courant cognitiviste, elle se base sur le fait qu'« [a]pprendre une langue consiste à apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur. » (Germain, 1993b, p. 204) Dans la salle de classe, on tente de créer un environnement riche en *input* linguistique. L'apprenant est exposé le plus possible à des situations d'apprentissage et à des documents authentiques qui répondent à ses besoins et à ses intérêts. En classe, la L2 doit être utilisée, mais en cas de besoin extrême, la L1 est tolérée et la traduction est acceptée dans certaines circonstances.

Ce bref historique permet de constater l'existence de plusieurs approches et méthodes pour l'enseignement et l'apprentissage des L2. Cette diversité fait en sorte que chaque approche a une conception différente du rôle que joue la L1 dans l'apprentissage d'une L2. Il est possible de constater que certaines des approches et méthodes plus récentes tolèrent l'utilisation de la L1 en classe. D'ailleurs, quelques approches et méthodes pour l'enseignement des L2 considèrent la L1 comme étant un constituant important pour l'apprentissage des L2. Par contre, le rôle de la L1 n'est pas le même selon les différentes approches. Il est pertinent de passer à la présentation de quelques approches qui accordent un rôle primordial à la

L1 dans l'enseignement avant de s'attarder à l'approche communicative qui prévaut dans les classes de L2 du Québec.

2.2.2. Méthodes préconisant l'emploi de la L1

Dans un article, Cook (2001) fait une recension des méthodes didactiques qui emploient la langue maternelle dans un contexte d'enseignement de la L2. Il présente deux types de méthodes : les méthodes de langues alternées et les méthodes qui créent activement des liens entre la L1 et la L2. Celles-ci sont présentées dans les parties suivantes.

2.2.2.1. Méthodes de langues alternées

Selon les méthodes de langues alternées, les groupes sont idéalement constitués d'apprenants qui appartiennent à deux groupes linguistiques distincts. La situation d'enseignement est immersive³ et l'enseignement se déroule dans la L2 pendant une portion de la journée (comme 50%) ou lors d'une journée scolaire sur deux. Toutefois, dans les classes d'immersion au niveau secondaire, il arrive souvent que les enseignants ne soient pas des spécialistes. Par exemple, un enseignant de L2 donne un cours d'histoire ou un enseignant d'histoire donne un cours dans sa langue maternelle. Ainsi, ces méthodes immersives permettent une alternance des langues sans que le rôle de la L1 ne soit modifié. La L1 et la L2 sont des moyens d'enseignement (les matières sont enseignées dans une langue, soit la L1 ou la L2) plutôt que l'objet de l'apprentissage. Les méthodes de langues alternées divisent cognitivement les deux langues (L1 et L2) : « While alternating language methods recognize the student as an L2 user, they compartmentalize the two languages. » (Cook, 2001, p. 411) Selon Cook (2001), une telle conception des

³ En plus d'être enseignée comme langue seconde, la L2 est le moyen d'enseignement des autres matières scolaires.

systèmes linguistiques n'encourage pas le développement d'un comportement bilingue.

2.2.2.2. Méthodes créant activement des liens entre la L1 et la L2

Les méthodes créant activement des liens entre la L1 et la L2 conçoivent les deux systèmes linguistiques, celui de la L1 et celui de la L2, comme étant interreliés. Ces approches favoriseraient le développement d'un certain bilinguisme chez l'apprenant (Cook, 2001).

Le *Community Language Learning* ou *CLL* de Curran (1976) conçoit la langue comme un processus d'interaction sociale et divise l'apprentissage de la L2 en étapes. Au début, les apprenants font des demandes à l'enseignant dans la L1 et celui-ci traduit les éléments demandés. Au fur et à mesure que les apprenants progressent, il y a moins d'appui sur la L1. Dans le cadre de cette méthode, les deux langues sont perçues comme étant interreliées dans un seul système linguistique. Tout comme la méthode de Curran, la méthode bilingue de Dodson (1985) valorise la traduction, mais plutôt que de traduire de la L1 vers la L2, l'enseignant donne le sens de l'élément de la L2 dans la L1. L'élément expliqué en L1 doit avoir un sens complet, telles des phrases. Ainsi, la L1 sert à donner un sens à la L2. La *New Concurrent Method* de Jacobson (1990) permet l'appui sur la L1 par l'enseignant selon des fonctions précises. Par exemple, la L1 est utilisée pour réprimander les élèves, solliciter leur attention ou pour expliquer des concepts importants. Cette méthode, qui ne sépare pas cognitivement les deux langues, considère l'alternance codique comme étant un comportement bilingue et encourage les apprenants à se percevoir comme des locuteurs de la L2.

Les méthodes d'enseignement qui créent activement des liens entre la L1 et la L2 ont pour but de permettre à l'apprenant d'établir un système linguistique construit à partir de liens entre les deux langues. Par contre, ces méthodes, qui peuvent sembler intéressantes, sont plutôt méconnues par les enseignants de langues secondes et étrangères et s'adressent surtout à des apprenants adultes.

2.2.3. Approche communicative

Présentement, dans les écoles québécoises, c'est l'approche communicative qui est privilégiée dans les classes de L2, tel que prescrit par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2003). Les approches communicatives rejettent l'usage de la L1 en classe et le *Programme* du MEQ ne fait pas exception. Dans les classes d'anglais L2, il est spécifié que l'anglais doit être la langue d'usage : « [...] English is the language of communication at all times. » (p. 173) D'ailleurs, Germain (1993b), dans un ouvrage faisant le point sur l'approche communicative, ne mentionne la langue maternelle des apprenants seulement lorsqu'il signale les appuis sur la L1 pour l'apprentissage de la compétence linguistique, cette compétence n'étant pas toujours enseignée concrètement en classe de L2. Pourtant, Coste (1997) signale que, malgré la volonté des approches communicatives de simuler une immersion dans la L2, elles semblent avoir éveillé une conscience des divers modes de communication. Les enjeux communicatifs engendrés par les échanges entre enseignants et apprenants font ressortir les rôles qu'occupent la L1 et la L2 dans la salle de classe. Donc, malgré le fait que l'utilisation de la L1 ne soit pas conseillée dans l'approche communicative, les échanges conversationnels de la salle de classe particuliers à cette approche permettent de constater les fonctions attribuables à la L1 dans l'apprentissage d'une L2.

Il ne faut pas oublier que les recherches menées sur l'usage de la L1 dans la classe de L2 par les enseignants (Levine, 2003, Macaro, 2001, Duff et Polio, 1990, Castellotti, 1997, Pochard, 1997, Cambra et Nussbaum, 1997, Garabédian et Lerasle, 1997, Simon, 1997 et Causa, 1997) ne mentionnent pas la méthode ou l'approche adoptée par les enseignants qui participent à ces études pour décrire le contexte d'apprentissage à partir duquel sont tirés les résultats.

Malgré le fait que les auteurs mentionnés précédemment reconnaissent un rôle à la L1 en classe, d'autres, tel Franklin (1990), croient en l'exclusion totale de la L1 en classe, comme le suggère le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2003). En effet, dans son étude, Franklin (1990) tente de déterminer si les

raisons que donnent les enseignants pour utiliser la L1 sont de réels problèmes ou bien de simples excuses : « To what extent can we view the reasons given by teachers for not maintaining the use of the target language as true impediments to doing so rather than excuses for not attempting something which is evidently very difficult? » (Franklin, 1990, p. 20)

Mais, malgré la méthode ou l'approche choisie, la L1 demeure présente en classe de L2 et ce, à la fois dans le discours de l'enseignant et dans celui de l'apprenant. Si l'on choisit de reconnaître une place à la L1, il faut inévitablement s'attarder au rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2.

2.3. Rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2

Pour que l'apprentissage d'une L2 ait lieu en classe de langue, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte : « [...] the appropriateness of the classroom as a language acquisition environment depends upon a complex fabric of interdependent linguistic, affective and mechanical factors, not all of which are significant in non-classroom discourse. » (Leeman Guthrie, 1984, p. 190) La salle de classe est donc un environnement particulier. Les choix faits par l'enseignant ont nécessairement un impact sur l'apprentissage de la L2, tel en témoigne le choix de l'approche ou de la méthode qui affecte obligatoirement le rôle que joue la L1 dans la classe de L2. Certaines conceptions, stratégies d'enseignement et d'apprentissage reconnaissent l'omniprésence de la L1 dans l'apprentissage d'une L2 et tentent de mettre la L1 à profit. Voici donc une brève présentation de l'éveil au langage, l'analyse contrastive et la traduction qui accordent tous un rôle non-négligeable à la L1 dans l'apprentissage d'une L2.

2.3.1. Éveil au langage

L'éveil au langage est un mouvement assez récent qui s'intéresse aux conceptions de la langue que possède un individu. Lorsqu'il est question de

l'apprentissage d'une L2, James (1999) affirme qu'il faut parfois reconnaître les bienfaits d'utiliser la langue à d'autres fins qu'uniquement communicatives. Le mouvement de l'éveil au langage s'inscrit dans cette perspective. Cuq (2003) définit l'éveil au langage comme étant « [...] une démarche de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez eux une ouverture aux langues et à ceux qui les parlent, de construire ou de consolider des stratégies de passage interlinguistique et de mieux se préparer à apprendre à apprendre une langue étrangère. » (Cuq, 2003, p. 92) La pertinence de ce courant dans l'enseignement des langues secondes réside dans le fait que le développement de l'éveil au langage, en plus de promouvoir la compétence en L2, permet aux apprenants de développer une tolérance socioculturelle (Simard et Wong, 2004).

Le *Language Awareness (LA)* (Hawkins, 1984) ou conscience linguistique (Cuq, 2003) est un aspect qui, si développé, contribue à l'éveil au langage. La conscience linguistique regroupe les connaissances générales sur la langue, le métalangage et toutes les intuitions liées à la langue (James, 1999). Simard et Wong (2004) proposent des activités (telles la réflexion linguistique ou la mise en évidence de l'*input*) qui, en développant la conscience linguistique, permettent à l'apprenant d'éveiller ses connaissances sur le langage. Tous les avantages associés à ce type d'activité collaboreraient donc de différentes manières à l'apprentissage d'une L2.

Castellotti (2001) signale l'importance des représentations, des apprenants et des enseignants, pour l'apprentissage et l'enseignement d'une L2. Une représentation négative face à la L2 chez l'apprenant a nécessairement une conséquence négative sur l'apprentissage de cette dernière. L'éveil au langage, qui peut développer une ouverture face aux nouvelles langues, peut modifier ces représentations négatives tout en accordant un rôle à la L1 dans l'appropriation d'une nouvelle langue : « D'obstacle, la langue première peut toutefois se transformer en appui lorsque, à partir des repères construits au moyen de celle-ci, les apprenants ont acquis les moyens suffisants pour s'en détacher en **acceptant un fonctionnement différencié des langues** (mise en évidence de l'auteure). » (Castellotti, 2001, p. 43) Ainsi, grâce à certaines activités visant à développer l'éveil

au langage, l'apprenant peut développer une meilleure tolérance face à l'ambiguïté (présente principalement en début d'apprentissage), ce qui peut avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage d'une L2.

La proximité ou la distance perçue par l'apprenant entre sa L1 et la L2 sont des représentations qui peuvent grandement influencer l'apprentissage de la L2. Ringbom (1987) affirme que l'apprentissage est facilité lorsque l'apprenant est capable d'établir un lien entre un nouvel item en L2 et un item qu'il connaît dans sa L1. Conséquemment, si la L1 et la L2 sont perçues comme étant similaires « [...] des comparaisons fructueuses peuvent s'établir et les apprenants mobiliseront les zones de transparence pour autoriser des transferts d'un système à l'autre. » (Castellotti, 2001, p. 45) Des activités visant à développer la conscience linguistique pousseraient l'apprenant à rechercher des items qui sont similaires entre sa L1 et la L2, ce qui lui permettrait de risquer des transferts en cas de besoin. Par exemple, lors de la lecture d'un texte, l'apprenant confronté à un mot qu'il ne connaît pas dans la L2 tenterait d'analyser morphologiquement ce mot à partir de ceux qu'il connaît dans sa L1.

Les manifestations de la présence de la L1 sont difficiles à ignorer lors de l'apprentissage d'une L2. En début d'apprentissage, l'apprenant développe une interlangue qui se définit comme étant « [...] une sorte de grammaire ou de langue transitoire, qui posséderait la L2, mais qui constituerait quand même une sorte de grammaire autonome régie par ses propres règles. » (Germain, 1993b, p. 61) L'interlangue pourrait donc expliquer la nature des erreurs issues de la L1 lorsque l'apprenant produit en L2. Cependant, tel que mentionné précédemment, les transferts positifs sont aussi possibles. L'éveil au langage suppose donc que, si l'apprenant est sensible à la construction de sa L1, il serait possible pour lui de transférer ses connaissances en L2. Dans cette ligne de pensée, Lagabaster (2001) cherche à déterminer le lien entre les connaissances métalinguistiques en L1 (qui constituent une partie de l'éveil au langage) et les compétences en L2 chez les jeunes apprenants. 126 apprenants de 5^e année et 126 de 8^e année ont participé à cette étude. Tous les participants ont rempli un questionnaire démographique et ont subi un test d'intelligence. Puis, ils ont réalisé un test pour

mesurer leur *metalinguistic awareness* (niveau de conscience métalinguistique), un autre pour évaluer la créativité linguistique et finalement, un dernier pour déterminer leur niveau en anglais (L2). Ce dernier test comportait un volet écoute, un volet écriture et un volet production orale. Selon les résultats de cette étude, il y aurait une corrélation positive entre les connaissances métalinguistiques en L1 et les compétences en grammaire et en lecture en L2 chez les apprenants de la 5^e année ainsi qu'avec la production orale en L2 chez les apprenants de la 8^e année. Cette étude démontre l'importance de l'éveil au langage, plus particulièrement de la conscience linguistique, qui reconnaît le bagage de la L1 et ses bienfaits possibles sur l'apprentissage de la L2 en tentant d'encourager l'exploitation des connaissances linguistiques présentes en L1.

Toutefois, la conscience linguistique demeure plutôt intrinsèque et individuelle. Ainsi, Lightbown et Spada (2000) ont tenté de déterminer si les jeunes apprenants de L2 sont conscients des règles de leur interlangue. L'étude a été menée auprès de 300 apprenants d'anglais L2 en 6^e année. Les participants ont été divisés en deux groupes. Afin de mesurer leur niveau en L2, ils ont réalisé deux tâches : un test de reconnaissance du vocabulaire et un test de compréhension orale. Les résultats à ces deux tests n'ont démontré aucune différence significative entre les deux groupes. Une fois ces tests administrés, deux tâches visant la formation de phrases interrogatives et le placement de l'adverbe en anglais ont été réalisées. Différentes phrases ont été proposées aux apprenants qui devaient juger de la grammaticalité de ces phrases. En plus du jugement de grammaticalité, le premier groupe a dû corriger les phrases jugées incorrectes alors que le second groupe devait expliquer ce qui était incorrect dans les phrases jugées comme tel. Selon les résultats obtenus à ces deux tâches, les apprenants ne sont pas conscients de l'influence de leur L1 sur leurs productions en L2. Pour les sensibiliser à leur interlangue, les auteures suggèrent un enseignement concret qui ferait des comparaisons entre la L1 et la L2, telle l'analyse contrastive (voir 2.3.2.).

Ces deux études rendent compte des avantages possibles de l'éveil au langage et de la conscience linguistique pour l'apprentissage d'une L2. Ainsi, en développant une meilleure sensibilité aux particularités de la L1 de l'apprenant, ce

dernier serait mieux outillé pour l'apprentissage d'une L2 puisque ses connaissances de la L1 seraient plus facilement interpellées en cas de besoin. Une conscience linguistique développée collaborerait à faciliter l'apprentissage d'une L2. Schweers (1999) affirme même que l'analyse contrastive, qui permettrait de développer l'éveil au langage, pourrait favoriser l'apprentissage d'une L2 : « [...] a second language can be learned through raising awareness to the similarities and differences between the L1 and the L2 [...] » (Shweers, 1999, p. 5)

2.3.2. Analyse contrastive

Pouvant s'inscrire dans le courant de l'éveil au langage, l'analyse contrastive est une stratégie d'enseignement qui a pour but de permettre aux apprenants de remarquer les différences et les ressemblances qui existent entre la L1 et la L2. Par exemple, l'enseignant compare deux éléments lexicaux qui sont les mêmes en anglais et en français, mais qui s'écrivent de manière légèrement différente. Cette technique permet d'attirer l'attention des apprenants sur les particularités (ressemblances et différences) des deux systèmes linguistiques en contact au sein de l'interlangue. Il faut noter que l'attention joue un rôle majeur dans l'apprentissage puisqu'elle permet à l'apprenant de sélectionner et de mettre en pratique l'information avant qu'elle ne soit rangée dans la mémoire à long terme (Kupferberg, 1999). L'analyse contrastive pourrait donc avoir certains effets positifs sur l'apprentissage d'une L2 puisqu'elle reconnaît les interférences possibles entre les langues en contact, ce qui facilite l'identification des sources d'erreurs. Tel que l'affirme Brown (1994) :

Contrastive analysis recognizes the significance of interference across languages, the fact that such interference does exist and can explain difficulties, but it also recognizes that linguistic difficulties can be more profitably explained *a posteriori* (mise en évidence de l'auteur) — after the fact. (p. 200)

D'ailleurs, Kupferberg et Olshtain (1996) se sont penchés sur les effets de l'enseignement de type *CLI* (*Contrastive Linguistic Input*) sur l'acquisition de formes grammaticales difficiles en L2. L'enseignement *CLI* consiste en la mise en évidence d'éléments linguistiques. Un total de 137 apprenants âgés de 16 ans ont participé à l'étude. Ils avaient tous l'hébreu comme L1 et apprenaient l'anglais L2 depuis cinq ans. Le groupe expérimental soumis à un enseignement de type *CLI* comportait 70 apprenants et le groupe contrôle, 67. Les données ont été recueillies grâce à des tâches de reconnaissance lexicale et à des tâches de production écrite réalisées sous la forme d'un pré-test et de deux post-tests, le premier post-test à la fin de l'expérimentation et le second, deux mois plus tard. Les résultats obtenus à la fin de l'expérimentation démontrent que le groupe expérimental a mieux réussi les tâches de reconnaissance lexicale et de production. En fait, selon leurs résultats, Kupferberg et Olshtain (1996) affirment que l'enseignement de type *CLI* peut faciliter l'acquisition de certaines formes grammaticales.

Dans la même ligne de pensée, Kupferberg (1999) a mené une étude empirique sur les effets d'un enseignement de type *CMI* (*Contrastive Metalinguistic Input*) sur l'apprentissage de formes grammaticales précises. Le *CMI* permet à l'enseignant d'attirer l'attention des apprenants sur des différences prédéterminées entre la L1 et la L2 qui sont sources d'erreurs. Le but de son étude était de comparer l'effet d'un enseignement métalinguistique explicite centré sur la forme en L2 sur l'acquisition des formes du *past perfect* en anglais L2. Les participantes étaient 59 femmes de niveau avancé en anglais L2 pour qui l'hébreu était la L1, divisées en deux groupes : un groupe expérimental de 29 apprenantes soumis à un enseignement *CMI* et un groupe contrôle de 30 apprenantes soumis à un enseignement métalinguistique en anglais. Les participantes ont réalisé trois tâches (un questionnaire, une tâche de compréhension et une tâche de production) au début de l'expérimentation. À la fin de l'expérimentation, elles ont réalisé une tâche finale de production écrite à partir de laquelle a été analysée l'utilisation du *past perfect*. Selon les analyses statistiques des résultats obtenus, le groupe expérimental ayant reçu un enseignement *CMI* a tiré profit d'un tel enseignement puisque le niveau de production de la structure grammaticale difficile s'est amélioré.

Ainsi, l'analyse contrastive permet d'attirer l'attention de l'apprenant, et l'*input* sur lequel est mise l'attention et qui est remarqué par l'apprenant devient de l'*intake* (Kupferberg, 1999).

Un sondage par questionnaire réalisé par Ferrer (2003) suggère qu'une grande majorité d'apprenants de niveau débutant et un nombre considérable du niveau intermédiaire voient une utilité à l'analyse contrastive pour l'apprentissage de la L2. Selon Ferrer (2003), l'analyse contrastive joue un rôle important dans l'apprentissage d'une L2 :

If students are trained to contrast L1 and L2 grammars, the differences as well as similarities are made explicit, chances are such explicit knowledge will enable learners to notice the 'gap' between their inner grammars and the target language and ultimately, through constant hypothesis testing, achieve higher levels of grammatical as well as communicative competence. (p. 6)

L'analyse contrastive permet l'exploitation de la L1 en classe de L2. Une telle stratégie d'enseignement peut facilement être utilisée en classe avec des apprenants qui possèdent une certaine connaissance du système linguistique de leur L1.

2.3.3. Traduction

Lors de l'apprentissage d'une L2, l'apprenant utilise diverses stratégies d'apprentissage pour faciliter le rangement de l'information dans sa mémoire à long terme.

Les stratégies cognitives sont « [...] les données langagières [qui] visent la manipulation mentale ou physique du matériau linguistique afin d'en améliorer son appropriation. » (Papen, 1993, p. 17-18) Principalement au niveau débutant, la traduction est une stratégie cognitive sur laquelle les apprenants s'appuient beaucoup. Les apprenants semblent réagir positivement face à l'utilisation de la traduction comme stratégie d'apprentissage (Ferrer, 2004). Considérant ce fait, ne

serait-il pas productif pour l'enseignant d'en faire usage de manière judicieuse en classe de L2?

Selon Heltai (1989), la traduction a longtemps été mal exploitée et surtout surutilisée en classe de L2 : « [translation] has been made responsible for interference errors, lack of communicative competence, boredom in the classroom, and for learning about the language instead of learning to speak it. » (Heltai, 1989, p. 288) Il signale toutefois que la traduction peut être mise à profit en classe grâce à des exercices contextualisés. Elle permettrait indirectement d'améliorer l'aisance à communiquer dans la L2. Toutefois, l'auteur met en garde contre le danger possible de la traduction puisqu'elle fait ressurgir le phénomène de l'interférence. L'interférence de la L1 lors de la production en L2 entraîne nécessairement une erreur. Mais, selon Heltai (1989), l'exploitation de l'analyse contrastive peut remédier à ce problème (voir 2.3.2.).

Tel que mentionné au point 2.2.2., la traduction a longtemps été exploitée à des fins pédagogiques. Cuq (2003) affirme :

L'utilisation de la traduction est fondée sur la conviction que l'apprenant a une tendance naturelle à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère et que l'enseignant a donc tout intérêt à utiliser méthodologiquement cette tendance. (p. 239)

Deller et Rinvolicri (2002) proposent une méthode pour exploiter la traduction de manière productive et efficace en classe de L2. Les activités qu'ils suggèrent s'adressent à tous les niveaux d'apprenants. Les nombreux exercices proposés visent à maximiser l'utilisation de la L2 tout en enrichissant les interactions en classe grâce à l'utilisation de la L1 des apprenants.

Dans le prologue de ce livre, Luke Prodromou affirme : « Our strategic objective will continue to be maximum interaction in the target language and the role of the mother tongue will be to enrich the quality and the quantity of that interaction in the classroom, not to restrict or impoverish it. » (Deller et Rinvolicri, 2002, p. 5) En fait, la traduction demeure un exercice qui permet une réflexion comparative entre la L1 et la L2 (Cuq, 2003).

Malgré les avantages possibles de cette stratégie d'enseignement, les désavantages sont impossibles à ignorer. Wong-Fillmore (1985) a mené une étude auprès de 40 classes du primaire et préscolaire qui regroupent des élèves qui apprennent l'anglais, la L2, en situation de submersion⁴. Bien que le contexte de cette étude soit particulier, l'auteure s'est penchée sur l'*input* langagier fourni par l'enseignant qui entraîne une meilleure performance académique. Pour ce faire, elle a comparé les classes qui réussissaient le mieux à celles qui réussissaient moins bien en observant les caractéristiques de chaque classe, tels l'organisation de l'enseignement et l'emploi de la langue dans les leçons. Suite à l'observation et à la comparaison des résultats, Wong-Fillmore (1985) a déterminé des caractéristiques propres aux classes qui fonctionnent bien. En ce qui a trait aux caractéristiques du parler de l'enseignant qui fournit un *input* qui fonctionne, puisque c'est l'aspect lié à notre étude, les résultats de cette recherche prouvent que les deux langues doivent être clairement séparées et non utilisées de manière simultanée. De plus, le recours à la traduction par l'enseignant empêche l'apprenant de négocier le sens de la nouvelle information. En fait, Wong-Fillmore en vient donc à affirmer : « [L2] which is translated fails as input because it is not properly adjusted, it also fails because the learners tend to ignore it. » (Wong-Fillmore, 1985, p. 35) Bref, selon l'auteure, la traduction par l'enseignant n'est pas une stratégie d'apprentissage efficace.

Des différentes analyses de l'utilisation de la traduction et de l'analyse contrastive en classe de L2, il en ressort que les apprenants sont connaisseurs de leur L1, mais qu'ils ne savent pas nécessairement comment la mettre à profit pour l'apprentissage d'une L2 (James, 1999). L'enseignement viendrait lui rendre un rôle explicite. L'analyse contrastive et la traduction, utilisées de manières judicieuses, pourraient permettre d'augmenter la conscience linguistique qui serait utile à l'apprentissage de la L2 puisque les connaissances de la L1 seraient mises à profit. Maintenant que nous nous sommes penchés sur les différents rôles préconisés de la

⁴ Les élèves qui se retrouvent en situation de submersion apprennent une L2 comme s'ils étaient des locuteurs natifs de cette L2. Par exemple, les enfants d'immigrants nés au Québec se retrouvent en maternelle et sont considérés comme des francophones alors que le français est leur L2. Ils apprennent donc à lire et à écrire en français et non dans leur L1.

L1 en classe de L2, il est pertinent de se pencher sur le discours de l'enseignant de L2 et sur son utilisation de la L1 en classe.

2.4. Utilisation de la L1 par l'enseignant

Le sujet principal de cette étude est l'utilisation de la L1 par l'enseignant. Pour faire le tour de la question, les facteurs qui influencent l'utilisation de la L1, la proportion de L1 utilisée dans la classe de L2, les fonctions qu'occupe la L1, les contextes dans lesquels elle se manifeste et les avantages et les désavantages de son utilisation seront présentés.

2.4.1. Facteurs influençant l'utilisation de la L1

La majorité des recherches portant sur l'utilisation de la L1 par les enseignants de L2 cherchent à déterminer les facteurs qui poussent les enseignants à employer la L1.

Dans une recherche sur les attitudes et les croyances des apprenants et des enseignants face à l'usage de la L1 en classe de L2, Levine (2003) suppose que l'usage de la L1 peut être influencé par la formation de l'enseignant, ses connaissances de la littérature portant sur l'acquisition d'une L2, la politique officielle départementale, l'expérience de l'enseignant en classe et ses intuitions quant à ce qui est correct. Les participants étaient 163 enseignants du niveau universitaire qui ont répondu anonymement à un questionnaire sur Internet (voir appendice A, p. 104). Ce questionnaire a permis de recueillir trois grands types de données : les estimations de l'ampleur de l'utilisation de la langue cible, les croyances quant à l'importance de l'utilisation de la langue cible en classe et les perceptions de l'anxiété ressentie par les apprenants face à l'utilisation de la langue cible en classe selon divers contextes propres à la salle de classe. Les enseignants ayant participé à cette étude perçoivent un niveau d'anxiété élevé chez les apprenants lorsque la L2 est exigée pour les évaluations, pour la présentation de notions grammaticales et

lors de la présentation de renseignements administratifs. Donc, en détectant de l'anxiété chez les apprenants, les enseignants sont plus poussés à utiliser la L1 dans ces contextes précis, et ce malgré que la L1 soit interdite en classe par les politiques départementales.

Macaro (2001) a réalisé une étude sur l'alternance codique auprès de six enseignants de langue étrangère travaillant avec des apprenants âgés entre 11 et 18 ans. En plus de s'intéresser à l'importance de l'utilisation de la L1 par les enseignants (voir 2.4.2.), l'auteur a tenté de déterminer les raisons pour lesquelles les enseignants utilisent la L1 et les facteurs qui influencent particulièrement leur décision d'utiliser la L1 en classe. Macaro (2001) présente trois positions possibles de l'enseignant face à l'usage de la L1 en classe de L2. Le tableau 2.1 présente ces trois positions face au rôle de l'utilisation de la L1 en classe de L2 selon les perceptions qu'il a du rôle de la L1 dans l'apprentissage et dans l'enseignement de cette dernière.

Tableau 2.1
Les perceptions possibles de l'enseignant face à l'utilisation de la L1
selon Macaro (2001)

Position	Perception de la L1
Virtuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Exclusion totale de la L1; - Aucune valeur pédagogique liée à l'usage de la L1.
Maximale	<ul style="list-style-type: none"> - Recours à la L1 car il n'existe pas de contexte d'enseignement idéal; - Aucune valeur pédagogique liée à l'usage de la L1.
Optimale	<ul style="list-style-type: none"> - Certains aspects pédagogiques peuvent être mis en valeur grâce à l'usage de la L1; - Valeur pédagogique liée à l'usage de la L1.

Selon Macaro (2001) la position virtuelle serait impossible à atteindre par l'enseignant alors que la position maximale entraînerait un sentiment de culpabilité chez ce dernier. Ce sentiment de culpabilité est aussi mentionné par Cook (2001) qui affirme que les enseignants qui utilisent la L1 à tous les jours s'en sentent

coupables. Atkinson (1987) signale aussi que les politiques interdisant l'usage de la L1 créent un malaise chez les enseignants qui en font un usage occasionnel. Donc, la position adoptée par l'enseignant et les politiques départementales influencent le niveau de culpabilité face à l'usage de la L1 et, par conséquent, les fréquences d'utilisation de celle-ci.

Dans le but de proposer des moyens pour gérer plus efficacement les situations d'alternance codique en salle de classe, Garabédian et Lerasle (1997) ont réalisé une étude auprès de quatre enseignants au niveau pré-scolaire. Suite à leurs observations, elles ont tenté de démontrer l'existence de la L1 dans le projet d'enseignement de la L2 et de distinguer les fonctions que les enseignants attribuent à la L1. Les observations ont amené les auteures à distinguer trois grandes catégories d'enseignants :

- 1) Les enseignants qui acceptent l'alternance codique comme règle de communication et règle d'apprentissage.
- 2) Les enseignants qui ne l'acceptent pas et qui donnent d'autres règles de communication et d'apprentissage.
- 3) Les enseignants qui la sollicitent uniquement pour des fonctions précises (par exemple pour confirmer la compréhension ou pour traduire d'une langue à l'autre). (p. 439)

Malgré ces catégories, les résultats de leur étude témoignent de l'influence des styles pédagogiques de l'enseignant : évidemment, si ce dernier préfère les cours de type magistral, étant donné qu'il parle plus, il y aura plus d'occurrences possibles de la L1.

Duff et Polio (1990) ont cherché à définir la proportion de langue étrangère réellement utilisée dans la classe de langue étrangère. Dans leur étude, elles ont déterminé deux types de variables pouvant influencer l'usage de la L1 en classe de L2. Ces variables sont définies comme étant internes et externes à la salle de classe. Le tableau 2.2 présente les deux variables possibles et leur description. Les influences externes à la classe permettraient de déterminer les prédispositions des enseignants à utiliser la L1 dans la classe. L'étude a été réalisée au niveau universitaire auprès de 13 enseignants de langues étrangères diverses. Les

données ont été recueillies grâce à des enregistrements, à des questionnaires remis aux apprenants et à des entrevues avec les enseignants. Ces entrevues ont permis aux auteures d'en venir à la conclusion que l'expérience et la formation, la philosophie de l'enseignement et l'attitude par rapport à l'usage de la L1 ainsi que les directives départementales sont les trois facteurs les plus influents quant à la fréquence d'utilisation de la L1 en classe par l'enseignant.

Tableau 2.2
Les variables externes et internes à la classe selon Duff et Polio (1990)

Variables	Description
Externes à la classe	<ul style="list-style-type: none"> - La maîtrise de la L2 par les apprenants; - La perception de la similarité entre la L2 et la L1 par l'enseignant; - L'expérience de l'enseignant; - Les politiques départementales.
Internes à la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Les fonctions des productions langagières; - Le niveau de difficulté des productions; - La langue utilisée par les apprenants avec l'enseignant.

Causa (1997) s'est intéressée au maintien, à la transformation et à la disparition de l'alternance codique du discours de l'enseignant du niveau débutant jusqu'au niveau avancé. En analysant les transcriptions d'enregistrements de cours d'italien L2, l'auteure affirme que le niveau de maîtrise de la L2 par les apprenants influence considérablement l'utilisation de la L1 par l'enseignant. De son côté, Piasecka (1998) s'est penchée sur l'enseignant bilingue et ses particularités dans la classe de L2. Selon elle, l'enseignant qui possède des connaissances dans les deux langues, la L1 et la L2, devrait les exploiter de manière profitable en classe de L2. Elle signale par contre, tout comme Causa (1997), que plus les apprenants sont avancés dans leur apprentissage, moins la L1 est utilisée en classe par l'enseignant, probablement parce que le besoin se fait moins sentir.

Un autre facteur mentionné dans l'étude de Rolin-lanziti et Brownlie (2002) concerne la L1 de l'enseignant. En fait, il est possible de croire que si la L1 de l'enseignant est la même que celle des apprenants, il y aura plus d'occurrences de la L1 chez l'enseignant. Menée auprès de quatre enseignants du français langue étrangère au niveau universitaire, l'étude a comparé les occurrences d'utilisation de la L1 par les deux enseignants natifs à celles des deux enseignants non-natifs. Selon les résultats analysés, il n'existe aucune corrélation significative entre ces deux facteurs.

D'ailleurs, Franklin (1990) croit plutôt que les enseignants se donnent des « excuses » pour pouvoir utiliser la L1 des apprenants en classe de langue étrangère. Elle affirme que 3 des 4 problèmes qui incitent les enseignants à utiliser la L1 ont rapport à la situation d'enseignement, comme le type de classe, le comportement des apprenants et les facteurs externes à la classe. Afin de déterminer les problèmes qui poussent les enseignants à utiliser la L1, l'auteure a distribué un questionnaire aux enseignants de français LE en Écosse. Selon les réponses fournies par les enseignants, le facteur le plus important est le comportement des apprenants, le second est leur aisance à utiliser le français, le troisième est le nombre d'apprenants dans le groupe, le quatrième est la réaction des apprenants face à l'utilisation du français et le cinquième est la présence d'apprenants faibles dans le groupe. Que les enseignants se donnent ou non des excuses pour utiliser la L1, les facteurs qui influencent leur discours en classe sont nombreux et directement liés à la situation d'enseignement.

Dans une étude s'intéressant à l'utilisation du français par les enseignants d'anglais L2, Bastidas (1998) a cherché à déterminer le degré d'adéquation entre la conception théorique de l'enseignement et la pratique en classe de l'enseignant. Plusieurs facteurs et variables touchant aux perceptions de l'enseignant peuvent influencer sa pratique et conséquemment, l'utilisation de la L1 en classe. Elle en vient à la conclusion qu'il peut exister un écart considérable entre la façon que l'enseignant conçoit l'enseignement et sa pratique. En effet, tel que le mentionne Gearon (1997), les enseignants ne sont pas toujours conscients de leur utilisation de la L1, ni de la fréquence de son utilisation.

2.4.2. Proportion de L1 dans la classe de L2

Dans la pratique courante, le rôle de la L1 dans la classe de L2 ne semble pas encore bien défini. Ici, la présentation de ces quatre recherches traitant de la proportion de L1 dans la classe de L2 permet de constater la place et le rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2.

Les questionnaires de Levine (2003) complétés sur Internet par des apprenants et des enseignants de niveau universitaire permettent de constater les proportions perçues de L1 et de L2 utilisées par les enseignants en classe. Selon les résultats obtenus grâce aux questionnaires des enseignants et des apprenants, dans 40 à 60 % des classes, l'enseignant utilise la L2 de 80 à 100% du temps. De plus, Levine (2003) tente aussi d'identifier les contextes conversationnels dans lesquels la L1 est utilisée en salle de classe. À partir des réponses fournies à la fois par les enseignants et les apprenants, la L2 est utilisée souvent lorsque les enseignants s'adressent aux apprenants, moins lorsqu'un apprenant s'adresse à l'enseignant et encore moins lorsqu'un apprenant s'adresse à un autre. Il est important de noter que l'étude de Levine se base sur les perceptions des participants des fréquences d'utilisation de la L1 ou de la L2 en classe, qui sont difficiles à estimer, ainsi que sur les attitudes des apprenants perçues par les enseignants. Aucune observation n'a été faite pour valider les estimations données par les participants.

Dans son étude, Macaro (2001) analyse l'alternance codique d'enseignants de langue étrangère. Pour cette analyse, il se penche sur la proportion de L1 qu'utilisent les enseignants. Son corpus est constitué d'enregistrements vidéo de 14 leçons chez 6 enseignants qui enseignent le français L2 à des apprenants âgés entre 11 et 17 ans. Les enregistrements ont ensuite été codés en faisant des échantillonnages à des intervalles de 5 secondes. L'auteur a ensuite déterminé le pourcentage de chaque leçon que constituent les interactions entre l'enseignant et un ou des apprenants. Puis, le pourcentage d'alternance codique a été calculé

selon la durée de la leçon et selon la durée du parler total de l'enseignant pour chaque leçon. Pour ce qui est de la durée totale de la leçon, les pourcentages de L1 utilisée par les enseignants varient entre 15,2% et 0%. Les résultats pour le parler total de chaque enseignant varient entre 23,8% et 0% du parler total pendant la leçon. Selon ces résultats, Macaro (2001) en vient à la conclusion que très peu de L1 a été utilisée par les enseignants observés.

L'étude de Duff et Polio (1990) a cherché à déterminer la proportion de L2 qui est utilisée dans la classe de L2. Pour leur étude, elles ont observé et enregistré deux leçons de 50 minutes pour chacun des 13 enseignants de langues étrangères au niveau universitaire. Afin de déterminer la proportion de L1 utilisée par chaque enseignant, un échantillonnage à toutes les 15 secondes a été fait. Les passages relevés ont été codés, mais non transcrits. Grâce à l'échantillonnage ainsi obtenu, le pourcentage de L1 utilisé lors de chaque leçon a été calculé. Les pourcentages varient entre 0% et 90% de L1 utilisée dans le discours des enseignants. Aussi, ces analyses ont permis à Duff et Polio (1990) d'en venir à la conclusion qu'il existe beaucoup de différences entre les discours pédagogiques d'un enseignant à l'autre. Des entrevues réalisées avec chaque enseignant ont permis aux auteures de déterminer les facteurs les plus influents quant à la proportion de L1 employée en classe, qui sont la perception de l'enseignant de la proximité entre L1 et L2 et les politiques départementales.

Leeman Guthrie (1984) a tenté de représenter une situation d'enseignement qui permet un *input* linguistique optimal, c'est-à-dire l'*input* linguistique qui a permis aux apprenants d'obtenir les meilleurs résultats académiques. Pour ce faire, elle s'est intéressée au discours de l'enseignant en classe de langue étrangère. Six assistants d'enseignement au niveau universitaire ont participé à cette étude. Chaque enseignant a été filmé à deux reprises. Les films ont ensuite été transcrits. Pour chaque cours, les pourcentages de français (LE) et d'anglais (L1) ont été calculés par le comptage des mots. Ainsi, les pourcentages de langue étrangère utilisée en classe varient entre 59% et 98% du parler total de chaque enseignant.

Ces quelques études permettent de constater qu'il existe une grande variabilité dans les résultats obtenus par les chercheurs sur l'utilisation de la L1 en

classe de L2 par les enseignants. Tel que mentionné précédemment, la proportion de L1 utilisée dans les classes est grandement influencée par le contexte d'enseignement, lui-même dépendant d'une multitude de facteurs. Toutefois, les auteurs s'entendent pour dire qu'il faut une certaine fréquence d'exposition à la L2 pour qu'il y ait apprentissage. Quand peut-on dire qu'il y a trop de L1 dans le discours de l'enseignant? Encore une fois, de nombreux critères entrent en ligne de compte. Atkinson (1987) croit qu'au niveau débutant, la proportion de L1 utilisée par l'enseignant ne devrait pas dépasser 5%. Or, comme en témoigne les études présentées ci-haut, la L1 serait une constituante non-négligeable dans la classe de L2 et dépasserait le maigre 5% suggéré par Atkinson (1987). Une fois la proportion de L1 en classe examinée, il est pertinent d'observer le rôle qu'elle joue dans le discours de l'enseignant de L2.

2.4.3. Fonctions de la L1 dans la classe de L2

Plusieurs chercheurs qui s'intéressent à la question de l'usage de la L1 par les enseignants en classe de L2 ont déterminé différentes fonctions attribuables à la L1. Ces fonctions permettent de déterminer les raisons pour lesquelles les enseignants utilisent la L1 en classe.

Par le biais d'envois postaux, Franklin (1990) a recueilli 201 questionnaires remplis par des enseignants de français langue étrangère en Angleterre au niveau secondaire. Ces questionnaires lui ont permis d'amasser des données liées à l'enseignement coopératif des langues étrangères, mais aussi des renseignements pertinents pour notre étude, c'est-à-dire l'opinion des participants sur le rôle de la langue cible et de la L1 dans la classe de L2. Les réponses ont été comptabilisées puis mises en pourcentage pour faciliter la comparaison des résultats. À la question « Dans quelle langue croyez-vous que les activités de classe suivantes sont facilement réalisables? », les participants ont répondu qu'organiser la classe, donner des directives et discuter de manière informelle avec les apprenants sont facilement réalisables ou réalisables avec quelques difficultés en français, la L2. Toutefois, les

réponses ont révélé que la L1 est utilisée pour faciliter les discussions portant sur les objectifs langagiers et les notions grammaticales. Ainsi, tout dépendamment de la nature du message, les enseignants perçoivent qu'il est plus facile d'utiliser la L1 dans certaines circonstances.

Dans le cadre de leur étude portant sur l'utilisation de la L1 par les enseignants de langues étrangères, Rolin-lanziti et Brownlie (2002) ont élaboré une grille pour classer les divers épisodes qu'ils ont observés (voir appendice B, p. 109). La grille élaborée est divisée en trois grandes catégories : la traduction, les usages métalinguistiques et les usages communicatifs. La traduction, qui consiste en l'alternance de la L2 vers la L1 pour rendre l'*input* compréhensible, regroupe la traduction des items d'une leçon ou de d'autres items, telles que les directives. Les usages métalinguistiques comprennent les commentaires sur les formes et la culture de la L2 ou de la L1 ainsi que les contrastes entre les formes de la L2 et de la L1 et les pratiques culturelles des communautés de la L1 et de la L2. La troisième catégorie de fonctions attribuables à la L1 touche aux usages communicatifs. Cette catégorie comprend tous les aspects liés à la gestion de classe, à toute expression de l'enseignant de ses émotions et de ses sentiments ainsi que toute réaction de l'enseignant face à une demande d'un apprenant en L1.

Après avoir décrit le discours de chaque enseignant observé à l'aide du classement fait avec cette grille, les auteurs ont présenté les résultats sous forme de pourcentages qui permettent de déterminer la fréquence à laquelle chaque catégorie et sous-catégorie se retrouve dans les discours des quatre enseignants observés. Selon ces résultats, la L1 est utilisée à des fins communicatives à une fréquence de 48,62% de l'ensemble du discours en L1 alors que les usages à des fins métalinguistiques (20,44% du discours en L1) et de traduction (30,94% du discours en L1) sont moins fréquents. Pour ce qui est des sous-catégories, les commentaires métalinguistiques (16,02%) sont plus fréquents que les contrastes métalinguistiques (4,42%). L'usage communicatif en L1 le plus fréquent est la gestion de classe (33,7%) alors que le moins fréquent est la gestion de l'équipement (1,1%). Il demeure que certains enseignants ont utilisé la L1 pour certaines fonctions alors que d'autres ne l'ont pas utilisée du tout pour ces mêmes fonctions. Comme pour la

fréquence d'utilisation de la L1 en classe (voir 2.4.2.), les fonctions attribuables à la L1 dépendent du contexte d'enseignement observé.

Dans le cadre de son étude descriptive, Castellotti (1997) a recueilli six heures d'enregistrements auprès de deux enseignants d'espagnol LE au niveau collégial et deux enseignants d'anglais LE au secondaire. Elle a ensuite observé les épisodes d'alternance codique pour en dégager les fonctions qu'ils occupent dans le discours des enseignants. Selon ces observations, la L1 serait utilisée principalement pour présenter le contenu et les objectifs de la leçon, pour fournir des explications d'ordre linguistique ou culturel, pour commenter sur certains aspects afin de sauver du temps ainsi que pour faire des réflexions d'ordre métalinguistique. Il faut prendre note que ces fonctions sont similaires à celles de Rolin-lanziti et Brownlie (2002). De plus, Castellotti (1997) examine les alternances codiques et leurs fonctions dans les interactions enseignant-apprenant. Dans ce type de contextes conversationnels, la L1 joue le rôle de pivot dans les interactions. Par exemple, l'enseignant ponctue son discours, appuie une remarque, fait une reprise ou une correction en L1. La L1 peut aussi servir d'aide à la compréhension puisqu'elle permet de maintenir ou de relancer l'attention des apprenants en plus de permettre à l'enseignant de vérifier la compréhension des apprenants.

Pochard (1997) s'est penché sur la langue parlée en classe d'anglais langue étrangère au niveau collégial en France. Pour cette recherche, il a fait l'inventaire des langues parlées au collège ainsi que les divers contextes conversationnels possibles. Il s'est ensuite questionné sur la langue utilisée par les enseignants dans les divers contextes conversationnels possibles ainsi que les fonctions jouées par les diverses langues utilisées. Ses observations lui ont permis de constater que les enseignants utilisent la L1 pour poser des questions d'ordre personnel aux apprenants, pour solliciter leur participation, pour les guider, les saluer et évaluer leurs réponses.

Pour analyser la gestion des langues en classe de langue étrangère, Cambra et Nussbaum (1997) ont recueilli les déclarations de 75 enseignants de langue étrangère en milieu bilingue du primaire et ont en plus effectué une trentaine d'heures d'observation dans deux classes de niveau primaire. Toutes ces données

ont permis aux auteures d'attribuer des fonctions à la L1 employée en classe. En plus d'être utilisée pour la gestion de classe et pour assurer la compréhension de l'*input*, les enseignants utilisent la L1 pour discuter d'aspects qui ne sont pas liés au cours.

En contexte canadien, Turnbull (2000) s'est penché sur le discours de quatre enseignants de français L2. Les discours enregistrés ont été transcrits et codés à l'aide d'une grille. L'auteur a divisé sa grille en trois grandes catégories : raisons sociales, raisons académiques et gestion de classe. De plus, chaque partie du discours a été classée selon si la L1, la L2 ou bien un mélange des deux langues a été utilisé. Selon les résultats obtenus, la majorité du discours en L1 des quatre enseignants était à des fins académiques. La traduction a aussi été utilisée par les quatre enseignants, mais de différentes manières, soit pour la traduction de mots isolés ou soit pour la traduction de phrases. Tous les enseignants ont utilisé un mélange de la L1 et de la L2 pour traduire des phrases. En somme, les fonctions qu'occupe la L1 varient grandement selon l'enseignant.

Bastidas (1998) a mené une étude auprès de trois enseignants d'anglais L2 au secondaire à Québec. À partir des enregistrements réalisés, le discours a été transcrit et codé pour ensuite être classé dans une grille afin d'identifier les situations dans lesquelles l'enseignant a utilisé la L1. À partir de ce classement, Bastidas (1998) vient à la conclusion que la L1 a été principalement utilisée pour donner des consignes aux apprenants ainsi que pour faire de la discipline en classe. Il ne faut pas ignorer que, tout comme pour les résultats de Turnbull (2000), Bastidas (1998) ne présente aucun pourcentage pour appuyer ses conclusions.

Les chercheurs qui se sont intéressés aux fonctions des épisodes d'utilisation de la L1 (Levine, 2003; Castellotti, 1997; Pochard, 1997; Cambra et Nussbaum, 1997; Causa, 1997; Gearon, 1997; Maurer, 1997; Turnbull et Arnett, 2002) ont tous élaborés leurs propres catégories de fonctions. Toutefois, il est possible de constater que ces catégories sont souvent similaires et qu'un regroupement de ces catégories dans une même grille, telle celle de Rolin-lanziti et Brownlie (2002), peut-être fait (voir 3.3.1).

Les diverses fonctions attribuées à la L1 en classe de L2 témoignent de son rôle en classe. Mais, selon Simon (1997), certaines fonctions seraient plus justifiables que d'autres afin de maximiser les manifestations de la L1 en classe, « [i]l semble raisonnable de proposer qu'un enseignant "positive" des alternances comme ressources plutôt que de les censurer (le contrat d'apprendre l'emporte sur le contrat de s'exprimer en LC). » (p. 455) En considérant la L1 comme étant une possible ressource en classe de L2 pour l'enseignant, il est pertinent d'identifier les avantages possibles de son utilisation, ce qui permettrait de faire la lumière sur la pertinence des fonctions identifiées précédemment.

2.4.4. Avantages de l'utilisation de la L1 pour l'enseignant

Dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, les besoins des apprenants doivent être pris en considération. Ainsi, lorsqu'il est question de l'utilisation de la L1 en classe de L2, les principaux avantages associés à l'utilisation de cette ressource sont plutôt dirigés vers les apprenants. Par contre, l'utilisation occasionnelle de la L1 en classe de L2 peut comporter certains avantages pour l'enseignant.

Pour l'enseignant, l'emploi de la L1 dans la classe de L2 semble avoir des avantages principalement fonctionnels. Les 75 déclarations d'enseignants de langue étrangère au primaire recueillies par Cambra et Nussbaum (1997) leur ont permis de dégager cinq raisons principales pour lesquelles les enseignants utilisent la L1 en classe :

- 1) gagner du temps (aussi mentionné par Cook (2001) et Turnbull (2001));
- 2) éviter que les élèves ne se sentent déroutés;
- 3) éviter et réparer les malentendus;
- 4) assurer la compréhension des consignes;
- 5) souligner les idées importantes.

En plus de ces cinq finalités, l'usage de la L1 permet de mettre les éléments importants en valeur et attirer l'attention de l'apprenant sur certains aspects.

D'ailleurs, ce fait est mentionné par Turnbull et Arnett (2002) :

[t]he teacher's use of the L1 thus provides an enhanced form of input that is more salient for the learner, more easily processed, and consequently results in a greater understanding of the TL. (p. 205-206)

Se basant sur le fait que les résultats des recherches portant sur les avantages de l'usage exclusif de la langue cible en classe de L2 ou étrangère ne sont pas concluantes, Meiring et Norman (2002) suggèrent une utilisation judicieuse de la L1 en classe pour faire des comparaisons entre la L2 et la L1 et pour clarifier les énoncés qui semblent ambigus afin de développer l'éveil aux langues chez les apprenants.

Les connaissances en L1 de l'enseignant peuvent être mises à profit pour l'apprentissage de la L2. En effet, l'enseignant peut utiliser ses connaissances de la L1 de manière à mieux comprendre les processus cognitifs qui s'enclenchent lors des transferts de la L1 vers la L2 ou l'inverse : « [a] person who is able to speak both languages can monitor the process of referring back to mother tongue equivalents which goes on in learners' minds. » (Piasecka, 1998, p. 97) Un tel procédé permet à l'enseignant de prévoir les interférences et d'expliquer les erreurs qui ont pour source la L1. Les apprenants peuvent aussi, par la même occasion, bénéficier de cette connaissance de l'enseignant puisqu'ils peuvent mieux comprendre les causes de leurs erreurs tout en apprenant à utiliser les connaissances linguistiques qu'ils possèdent déjà dans leur L1.

Tout au long de l'apprentissage d'une L2, la L1 de l'apprenant demeure omniprésente. L'enseignant se doit donc de considérer ce fait et d'utiliser la L1 de manière efficace en classe puisqu'elle peut collaborer à créer un climat de classe agréable et favorable à l'apprentissage. Tel que l'affirme Cole (1998),

[b]y regularly considering when and how to use L1, and the circumstances underwhich it will facilitate student learning without making it an onerous experience, teachers can provide a safe and stimulating environment for language learning. » (p. 5)

Bref, l'utilisation de la L1 représente une ressource non-négligeable dans la classe de L2 puisqu'elle présente plusieurs avantages pour l'enseignant. Cependant, il est nécessaire de rappeler que l'exploitation non-réfléchie d'une telle ressource peut comporter certains désavantages.

2.4.5. Désavantages de l'utilisation de la L1 pour l'enseignant

Tout comme les avantages liés à l'utilisation de la L1 en classe de L2, les désavantages de l'utilisation de la L1 touchent principalement l'apprenant par les conséquences qu'elle peut avoir sur son apprentissage.

Dans le contexte d'apprentissage d'une L2, l'apprenant est exposé à une quantité considérable d'information en L2. Le fait d'incorporer la L1 dans l'enseignement de la L2 peut devenir source de confusion pour l'apprenant, comme le mentionnent Meiring et Norman (2002) : « [...] the ability to use the mother tongue is not necessarily beneficial, and can, on occasion, be misleading. » (p. 32)

Pour limiter la confusion possible, Chambers (1991) déconseille l'usage de la L1 et, en guise d'alternative, propose l'enseignement explicite du lexique qui sera utilisé en classe en L2. Par exemple, dès le début de l'année scolaire, l'enseignant enseigne les formules auxquelles les apprenants risquent d'être confrontés afin de répondre à leurs besoins communicatifs en classe. Chambers (1991) souligne par ailleurs que l'utilisation de la L1 en classe de L2 est réservée aux situations extrêmes.

Le plus grand danger de l'usage de la L1 en classe de L2 demeure, selon Turnbull (2001) et Atkinson (1987), le manque de sensibilisation des enseignants sur les limites des usages de la L1 en classe de L2. Le manque de sensibilisation peut inévitablement entraîner un usage abusif de la L1 par les enseignants. En fait, l'utilisation de la L1 en classe a ses limites et l'enseignant doit être conscient de celles-ci avant de considérer l'usage de la L1 dans son enseignement. Dans un contexte d'enseignement de type communicatif, la L1 peut être une ressource utile, mais elle ne doit pas devenir un moyen d'enseignement.

Finalement, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte lorsqu'il est question de l'utilisation de la L1 par l'enseignant de L2. Il en est de même pour les avantages et les désavantages qui sont rattachés à cette pratique. De plus, les diverses fonctions qu'occupe la L1 en classe peuvent différer considérablement puisqu'elles sont dépendantes du contexte d'enseignement, lequel peut varier énormément. Considérant le fait que le cadre d'enseignement dans lequel nous situons est centré sur l'apprenant, il est pertinent d'examiner les effets possibles sur celui-ci de l'utilisation de la L1 par l'enseignant de L2.

2.5. Effets de l'utilisation de la L1 dans la classe de L2 sur l'apprenant

Il est clair que le discours de l'enseignant, parce qu'il représente l'*input* langagier en L2 auquel est exposé l'apprenant, est d'une importance majeure pour l'apprentissage d'une L2. Par conséquent, il est intéressant de se pencher sur la position de l'apprenant face à l'utilisation de la L1 par l'enseignant, les avantages et les désavantages associés à l'utilisation de la L1 en classe par l'apprenant.

2.5.1. Position de l'apprenant face à l'utilisation de la L1 par l'enseignant

Le choix que fait l'enseignant d'utiliser la L1 ou pas en classe de L2 est individuel, mais les apprenants ont tout de même une opinion sur le phénomène. Les apprenants sont conscients de la ou les langues utilisée(s) par l'enseignant. Leur opinion face à ce choix linguistique se doit d'être pris en considération par l'enseignant. Par l'entremise de questionnaires, les chercheurs cités ci-après ont obtenu des résultats pertinents pouvant éclairer les enseignants sur leur choix de langues utilisées en classe de L2.

Duff et Polio (1990) se sont penchées sur les perceptions des apprenants face à l'usage de la L1 et de la L2 en classe de LE au niveau universitaire. Grâce à un questionnaire remis aux apprenants, les auteures ont cherché à déterminer leur motivation à apprendre la langue étrangère, leur attitude face à la fréquence

d'utilisation de l'anglais (L1) par l'enseignant ainsi que leur niveau de compréhension de la langue étrangère parlée en classe par l'enseignant. Les résultats sont présentés sous forme de pourcentages selon la classe. Selon les résultats obtenus par ces questionnaires, de 71 à 100% des apprenants sont à l'aise avec la fréquence d'utilisation de L1 par leur enseignant en classe. De plus, la proportion de L1 employée en classe ne semble pas affecter la compréhension des apprenants du discours de l'enseignant. En effet, seulement 10% des apprenants d'une seule classe avouent ne rien comprendre du discours de l'enseignant prononcé en L1.

Dans la même ligne de pensée, en s'intéressant à l'utilisation de la L1 en classe par les enseignants, Schweers (1999) a questionné ses apprenants d'anglais langue étrangère au niveau universitaire afin de déterminer leurs opinions sur le sujet. Ses résultats démontrent que 88,7% des apprenants croient que la L1 devrait être utilisée en classe alors que 99% apprécient que l'enseignant utilise uniquement la L2 en classe. Les apprenants sentent que l'utilisation de la L1 peut contribuer à l'apprentissage d'une L2 et que, contrairement aux résultats de Duff et Polio (1990), ils sentent que la L1 peut aider à la compréhension du discours de l'enseignant.

Dans le cadre de son étude portant sur les croyances et les attitudes face à l'utilisation de la langue cible en classe, Levine (2003) ne s'est pas intéressé exclusivement aux enseignants. Le questionnaire anonyme sur Internet proposé par l'auteur aux apprenants a pour but de déterminer l'existence d'un lien entre l'emploi de la L2 en classe et le niveau d'anxiété de ces derniers face à l'utilisation de la L2 en classe de langue étrangère. Selon les résultats de l'étude, les apprenants qui sont habitués à utiliser la L2 en classe présentent un faible niveau d'anxiété face à l'utilisation de la L2. Donc, le fait d'être familier avec l'utilisation de la L2 entraîne une diminution du niveau d'anxiété des apprenants.

Ces trois études témoignent du fait que les apprenants acceptent l'usage de la L1 en classe de L2 en autant qu'elle ne soit pas surexploitée par l'enseignant. Les apprenants y voient même une certaine utilité à la L1 pour l'apprentissage d'une L2. Alors, si les apprenants acceptent l'utilisation de la L1 en classe pour l'apprentissage de la L2, on peut se demander quels sont les avantages qu'ils voient exactement en cette pratique pédagogique.

2.5.2. Avantages de l'utilisation de la L1 pour l'apprenant

Lorsqu'il est question d'apprentissage d'une L2, la L1 de l'apprenant demeure omniprésente. Utile surtout en début d'apprentissage (Cole, 1998), la L1 est une réalité impossible à ignorer puisque l'apprenant s'appuie constamment sur elle pour bâtir son interlangue. L'utilisation de la L1 pourrait donc présenter des avantages pour l'apprenant.

Selon Butzkamm (2003), le système de la L1 représente un système d'appui linguistique, ou *Language Support System*, lors de l'apprentissage d'une seconde langue. Reconnaître la L1 comme ressource d'apprentissage pourrait comporter des avantages considérables pour l'apprenant.

En classe de L2, la L1 de l'apprenant est souvent réprimée, bien qu'elle constitue la base de son système linguistique. Mais, le fait d'alterner la L1 et la L2 dans la classe permet la reconnaissance de la L1 en la valorisant en tant que ressource et outil cognitif pour les apprenants (Turnbull et Arnett, 2002). Les systèmes linguistiques ne sont donc plus distincts, mais interreliés. Effectivement, l'alternance codique spontanée d'un locuteur bilingue témoigne de l'interdépendance des deux systèmes linguistiques.

Dans un contexte d'apprentissage d'une L2, l'utilisation de la L1 en classe peut faciliter la production et la compréhension en début d'apprentissage. Meiring et Norman (2002) soulignent que l'usage de la L1 permet de donner un sens à la L2 : « [the use of the L1] gives rise to the significance of L1/L2 connections or associations, whereby L1 becomes a key 'processing mechanism' for making sense of the foreign language. » (p. 29) Les limites imposées par le manque de connaissances linguistiques peuvent souvent restreindre les productions spontanées des apprenants en classe de L2. L'usage de la L1 permet aux apprenants de s'exprimer, ce que la L2 ne permet pas toujours (Atkinson, 1987). Le manque de connaissances linguistiques en L2 peut aussi affecter la compréhension des apprenants.

Tel que souligné par Pochard (1997),

[l']emploi de la L1 correspond à une prise de conscience de la part de l'enseignant de l'écart existant entre la compétence requise pour comprendre son message et la compétence réelle des élèves. (p. 418)

La L1 peut être un outil d'apprentissage fort utile. Tel que mentionné précédemment, Celik (2003) a déjà proposé le mélange codique pour l'enseignement et l'apprentissage de nouveaux éléments lexicaux. Il a soumis un groupe d'apprenants à sa nouvelle approche basée sur le mélange codique qui s'est déroulée en trois étapes. La première étape était une activité d'écoute qui a permis de fournir de l'*input* aux apprenants. À cette étape, les nouveaux éléments lexicaux ciblés ont d'abord été dits en L1 puis en L2. La seconde tâche a consisté en une discussion qui a invité les apprenants à utiliser les nouveaux items lexicaux à l'oral. Enfin, la dernière tâche a amené les apprenants à employer les éléments lexicaux à l'écrit. Les textes produits par les apprenants ont été analysés par Celik (2003) qui a comptabilisé les occurrences des nouveaux items lexicaux afin de déterminer si le mélange codique pouvait être une approche valide pour l'enseignement du lexique. Selon les résultats de son étude, le mélange codique serait une stratégie d'enseignement qui pourrait collaborer à l'enseignement de nouveaux éléments lexicaux : « [...] it can be asserted that using code-mixing to selectively utilize L1 words in teaching L2 vocabulary items does not negatively affect the acquisition of new vocabulary except for minor spelling problems. » (p. 365) Aussi, le fait d'utiliser deux langues de manière simultanée au cours d'un échange langagier permettrait, selon Rolin-lanziti et Brownlie (2002), de percevoir les différences entre la L1 et la L2 et d'éviter les transferts négatifs lors de la production en L2. Pour l'apprenant, l'utilisation judicieuse de la L1 pourrait donc faciliter l'apprentissage de la L2.

Idéalement, l'apprentissage d'une L2 se conclut par l'atteinte d'un niveau de maîtrise satisfaisant les besoins de l'apprenant. Pour l'apprenant, le fait d'utiliser la L1 dans la salle de classe se rapproche grandement d'un comportement bilingue. En effet, tel que signalé par Garabédian et Lerasle (1997), « [c]ette situation est très proche d'une situation authentique de communication, dans laquelle les

interlocuteurs sont des partenaires du même statut. » (p. 435) La reconnaissance de la L1 permettrait ainsi de considérer l'apprenant comme étant un être qui possède déjà un bagage linguistique qu'il ne peut mettre de côté. Cook (2001) suggère même que la L1 puisse être exploitée en classe pour développer des stratégies de communication, telle l'alternance codique, qui seront utilisées en contexte réel. Des activités centrées sur l'alternance ou le mélange codique permettraient aux apprenants de se rapprocher d'un comportement réellement bilingue. Bref, tel que l'affirme Castellotti (1997), « [l']alternance codique pourrait alors acquérir, pour les apprenants, une fonction capitale, celle de **pont vers le bi-puis le plurilinguisme** (mise en évidence de l'auteure). » (p. 409)

La tolérance envers les manifestations de la L1 répond à un besoin de l'apprenant qui apprend à concilier deux langues. Dans le contexte de la classe de L2, l'alternance codique serait donc bien plus qu'un simple comportement bilingue : elle serait un moyen d'apprentissage qui permettrait à l'apprenant d'établir des liens entre sa L1 et la L2. Toutefois, tel que mentionné précédemment, les positions face à cette pratique pédagogique sont variées puisque certains désavantages peuvent y être associés.

2.5.3. Désavantages de l'utilisation de la L1 pour l'apprenant

Malgré le fait que la L1 soit une réalité en salle de classe, elle peut comporter certains désavantages, dont certains concernent l'apprenant. Dans le cadre d'un enseignement communicatif, il est logique de croire que l'apprentissage d'une L2 n'est possible que si l'apprenant entend, comprend et parle la L2. Franklin (1990) souligne ce fait :

« [c]ommonsense tells us that to learn a foreign language one must be exposed to it, and that although it is possible to learn a foreign language through the medium of the mother tongue [...], such teaching does not generally prepare the learner for face-to-face communication. » (p. 20)

En fait, plusieurs arguments s'opposent à l'utilisation de la L1 en classe de L2. Le principal argument est lié à la proportion de L2 à laquelle est exposé l'apprenant en classe. Logiquement, plus il y a de la L1 en classe, moins il y a d'exposition à la L2. L'exposition à la L2 est importante puisqu'elle est une condition essentielle, mais non suffisante pour l'acquisition de la langue (Duff et Polio, 1990). Coste (1997) signale que l'usage exclusif de la L2 en classe permet :

- le bon usage d'un temps limité;
- la sollicitation maximale de l'apprenant;
- la séparation cognitive entre la L1 et la L2 pour éviter les interférences et le recours à la L1 pour comprendre et s'exprimer en L2.

La sollicitation maximale de l'apprenant joue un rôle primordial dans l'acquisition puisqu'elle permet de rendre l'apprenant actif dans son processus d'apprentissage. Il en est de même pour l'*input* linguistique : la L2 se doit d'être un constituant actif dans la classe. D'ailleurs, Coste (1997) affirme que

[f]aire en sorte que la L2 soit tout ensemble l'objet et le moyen de l'apprentissage, c'est la fonctionnaliser et mettre en œuvre sa capacité à informer et à communiquer dans le processus même d'enseignement : recourir à la langue étrangère en usage et pas uniquement en mention ou en simulation » (p. 394).

L'appui unique sur la L2 en classe permet donc de rendre la L2 utile et de lui conférer un rôle dès le début de l'apprentissage.

En ce qui a trait à la compréhension du message par les apprenants, Macaro (2001) rappelle que les apprenants n'ont pas besoin de tout comprendre pour fonctionner en classe. L'exposition à la L2 de façon continue permet à l'apprenant de gérer les situations ambiguës communes en situation d'apprentissage. La gestion de ces situations ambiguës donne l'opportunité à l'apprenant de développer des stratégies de communication compensatoires. D'ailleurs, tel en témoigne l'étude de Levine (2003), les apprenants qui utilisent souvent la L2 en classe sont moins anxieux que ceux qui l'utilisent moins.

Wong-Fillmore (1985) a étudié l'*input* de l'enseignant afin de déterminer les facteurs qui permettent un *input* de qualité. Évidemment, plusieurs critères doivent

être remplis pour que l'*input* fonctionne et contribue à l'apprentissage. Les résultats de cette étude permettent de constater que les classes dans lesquelles l'*input* semble fonctionner le mieux sont celles où il y a une séparation claire entre la L1 et la L2, sans alternance ni mélange codique dans le discours de l'enseignant (voir 2.3.3).

Comme toute stratégie d'enseignement ou d'apprentissage, l'utilisation de la L1 en classe de L2 présente des désavantages pour l'apprentissage puisqu'elle affecte nécessairement l'*input* en L2 offert en classe.

Bref, l'apprenant gère relativement bien les épisodes d'utilisation de la L1 par l'enseignant. Le recours à la L1 pour l'apprentissage de la L2 comporte des avantages considérables pour l'apprenant d'une L2. Cependant, l'utilisation de la L1 en classe de L2 peut aussi avoir des effets négatifs sur l'apprentissage. Il faut donc considérer tous ces aspects avant de recourir à la L1 en classe.

2.6. Conclusion

Le phénomène de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant de L2 n'est pas nouveau. La place accordée à la L1 dans le cadre des approches et méthodes pour l'enseignement des L2 témoigne de ce fait. Ainsi, le rôle de la L1 des apprenants dans l'apprentissage d'une L2 doit être défini. La L1 peut être acceptée, simplement tolérée ou acceptée en tant qu'outil d'apprentissage par l'enseignant. D'ailleurs, le courant de l'éveil au langage, l'analyse contrastive et la traduction reconnaissent un rôle à la L1 de l'apprenant dans le processus d'apprentissage d'une L2. Par contre, dans le contexte de l'approche communicative, privilégiée en contexte québécois, l'utilisation de la L1 en classe de L2 n'est pas encouragée. Malgré ce fait, la L1 se manifeste dans le discours de l'enseignant.

Selon les études s'intéressant au phénomène, les épisodes d'alternance codique varient en nature et en proportion d'un enseignant à l'autre. Ce fait est attribuable aux facteurs internes et externes qui peuvent influencer le discours de

l'enseignant. Le rôle que joue la L1 dans le discours de l'enseignant peut être décrit grâce aux fonctions qu'il y occupe. Ces fonctions peuvent être diverses : gérer la classe, traduire de nouveaux items ou donner des explications quelconques.

Malgré les fonctions possibles, l'utilisation de la L1 par l'enseignant de L2 remplit un certain besoin. Par contre, la pratique de l'alternance codique par l'enseignant peut comporter certains avantages et désavantages. Il ne faut pas oublier que l'utilisation de la L1 par l'enseignant de L2 a nécessairement des effets à la fois positifs et négatifs sur l'apprenant. D'ailleurs, ce dernier semble considérer la L1 comme étant utile en classe de L2. Le plus grand danger lié au phénomène de l'emploi de la L1 par l'enseignant de L2 semble être la surutilisation de cette ressource. En effet, selon certains (comme Atkinson, 1987), la L1 ne devrait pas devenir le moyen d'enseignement, ce qui priverait considérablement l'apprenant d'*input* en L2.

Maintenant que ces faits ont été présentés, il est intéressant de se pencher sur l'approche méthodologique adoptée pour la réalisation de la présente recherche qui a pour but de décrire le phénomène de l'utilisation de la L1 par les enseignants de L2 en contexte québécois.

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche méthodologique adoptée pour la réalisation de la présente étude est directement liée à l'objectif de recherche, c'est-à-dire l'étude de l'utilisation de la L1 par les enseignants de L2. L'approche méthodologique choisie a donc pour but d'analyser l'utilisation de la L1 en classe de L2 par l'enseignant dans une perspective descriptiviste et comparatiste. Pour ce faire, certains choix méthodologiques ont dû être faits. Ce chapitre a pour but d'illustrer ces choix. La méthode privilégiée, les participants, les instruments de mesure, le déroulement et la prise, l'analyse et le traitement des données seront présentés afin de faire la description de l'approche méthodologique employée dans le cadre de cette recherche.

3.1. Approche privilégiée

La recherche scientifique possède deux grands types de données : qualitatives et quantitatives, qui font en sorte que deux grandes approches de recherche existent. La nature des questions de la présente recherche impose l'analyse de ces deux types de données. Conséquemment, une approche combinée de recherche a été adoptée pour la réalisation de cette étude. Afin de faire la lumière sur ces approches, chacune sera présentée séparément.

3.1.1 Approche qualitative

L'approche qualitative exige des données qui permettent principalement de faire la description d'une situation donnée sans fournir d'analyses statistiques pour appuyer les résultats : « Briefly defined, the term *qualitative research* (mise en évidence des auteurs) can be taken to refer to research that is based on descriptive data that does not make (regular) use of statistical procedures. » (Mackey et Gass, 2005, p. 162) Dans le cadre de notre étude, l'analyse du discours sera faite à partir de l'observation de quatre enseignantes afin d'expliquer le phénomène de l'utilisation de la L1 en classe.

L'étude de cas est une méthode de cueillette de données qui s'inscrit dans une approche qualitative (Mackey et Gass, 2005). L'étude de quatre enseignantes permet de faire une description objective et détaillée du phénomène à l'étude afin de mieux comprendre l'utilisation de la L1 en classe de L2 : « [...] a researcher using a case study methodology would seek to understand the L2 teaching and learning process from the perspective of the teachers and students being studied. » (McKay, 2006, p. 72)

Deux types de cueillettes de données, l'observation et le questionnaire, ont été utilisés pour l'étude de chaque cas. Pour la description de chaque enseignante, une observation du phénomène a été réalisée grâce à l'observation en classe. L'observation en salle de classe, pratique associée à une méthode qualitative (McKay, 2006), permet de recueillir des données qualitatives. De plus, l'observation a pour but de fournir une description de la pratique de chaque enseignante de manière objective (Mackay et Gass, 2005) afin de mieux comprendre l'utilisation de la L1 en classe de L2.

Toujours pour mieux décrire les pratiques de chaque enseignante, un questionnaire a aussi permis de recueillir des données qualitatives. Ces données permettront de compléter l'étude de cas en appuyant ou en nuancant les données obtenues au moment de l'observation.

Ainsi, deux outils ont été utilisés afin de recueillir des données qualitatives qui permettront de mieux décrire les quatre cas à l'étude. Cette description permettra à son tour de mieux comprendre l'utilisation de la L1 par l'enseignant en classe de L2.

3.1.2. Approche quantitative

Les données recueillies nécessaires pour répondre à la première question de recherche touchent à des proportions et à des pourcentages. Ainsi, une partie des données recueillies sont obligatoirement quantitatives.

Les calculs des durées des épisodes d'utilisation de la L1 par chaque enseignante sont des données numériques. Dû au nombre restreint de participants, aucune analyse statistique poussée ne sera nécessaire sur les durées des épisodes d'utilisation de la L1. Seuls les pourcentages seront tirés de ces données quantitatives. Ces données quantitatives serviront donc à compléter la description de l'utilisation de la L1 en classe par les enseignants de L2.

3.1.3. Approche mixte

L'utilisation d'une approche mixte comportant des données quantitatives et qualitatives a pour but de fournir une description complète des quatre cas étudiés ainsi que du phénomène analysé. L'approche mixte est une approche relativement nouvelle en recherche en didactique des langues qui s'applique bien dans le cadre de la présente recherche. L'association de l'approche qualitative et quantitative peut sembler contradictoire, mais elle permet d'analyser un phénomène complexe de l'enseignement des L2, ainsi que l'affirment Mackay et Gass (2005) :

The growing practice of utilizing qualitative and quantitative data illustrates the fact that these two research approaches should not be viewed as opposing poles in a dichotomy, but rather as complementary means of investigating the complex phenomena at work in second language acquisition. (Mackey et Gass, 2005, p. 164)

3.2. Participantes

Les participantes observées pour cette étude sont quatre enseignantes d'anglais en première et deuxième secondaires. Les quatre enseignantes œuvrent dans la même école secondaire publique sur la Rive-Sud de Montréal. Le public qui fréquente l'école est multi-ethnique et issu d'un milieu défavorisé. La description biographique de Mme J, Mme K, Mme B et Mme V⁵ ont pour but de mieux comprendre les facteurs externes qui peuvent influencer l'utilisation de la L1 chez ces quatre enseignantes. Toutes les données servant à décrire les quatre participantes ont été obtenues grâce au questionnaire (voir 3.3.2.). Ces descriptions, bien qu'elles soient brèves, permettent de constater une grande diversité de facteurs externes pouvant influencer l'utilisation de la L1 par les enseignantes.

3.2.1. Mme J

Mme J enseigne l'anglais L2 depuis quatre ans. Elle a toujours enseigné en secondaire 1. Au moment de l'observation, Mme J complétait un certificat en enseignement de l'anglais L2. Issue d'un environnement francophone, sa L1 est aussi le français.

3.2.2. Mme K

Mme K est aussi issue d'un milieu francophone et a le français comme L1. Elle enseigne depuis 3 ans. Elle a déjà enseigné l'anglais L2 en secondaire 1 aux élèves du Programme d'Éducation Internationale (PEI) ainsi qu'en secondaire 2 aux élèves en Mesures d'Appuis Pédagogiques (MAP), aux élèves du PEI et aux élèves

⁵ Les noms des quatre enseignantes ne sont pas donnés afin de conserver l'anonymat, et l'initiale utilisée dans chaque cas ne correspond pas au nom de l'enseignante.

inscrits au programme régulier. Au moment de l'observation, Mme K enseignait le secondaire 2 PEI et régulier. Elle possède un baccalauréat en enseignement de l'anglais L2.

3.2.3. Mme B

Mme B a le français comme L1, mais elle a grandi dans un milieu bilingue, ce qui lui a permis d'être exposée à l'anglais de façon régulière. À la maison, ses parents parlaient l'anglais et le français. Au moment de l'observation, Mme B en était à sa première année d'enseignement de l'anglais L2. Elle enseignait l'anglais L2 aux élèves de première secondaire. Elle ne possède aucune formation en enseignement de l'anglais L2, mais possède une formation en psychologie de l'éducation, le niveau d'études n'étant pas spécifié.

3.2.4. Mme V

Mme V est la seule participante ayant l'anglais pour L1. Elle a grandi dans un environnement anglophone. À la maison, plusieurs langues étaient parlées, mais ces langues ne sont pas spécifiées. Mme V enseigne l'anglais L2 depuis une dizaine d'années et possède une formation en enseignement de l'anglais L2; la nature de cette formation n'a pas été spécifiée. Elle a enseigné à plusieurs niveaux : les 2^e et 6^e années au primaire et tous les niveaux au secondaire. Au moment de l'observation, Mme V enseignait en secondaire 2.

3.3. Instruments de mesure

Deux instruments ont été utilisés pour recueillir et analyser les données nécessaires à la réalisation de cette étude : une grille d'analyse et un questionnaire.

3.3.1. Grille d'analyse

La grille d'analyse utilisée est inspirée de celle de Rolin-lanziti et Brownlie (2002) (voir appendice B, p. 109) conçue pour le codage des épisodes d'utilisation de la L1 dans le cadre de leur étude portant sur l'utilisation de la L1 par les enseignants de langues étrangères au niveau universitaire. La grille de Rolin-lanziti et Brownlie (2002) permet d'analyser les épisodes d'utilisation de la L1 par les enseignants de langues étrangères. Malgré le fait que la grille semblait bien répondre aux besoins de la présente étude, des modifications au niveau de la présentation et de la nature des catégories ont été apportées afin d'être plus en lien avec le contexte d'enseignement observé (niveau secondaire), qui est bien différent du niveau universitaire (voir la nouvelle grille en appendice C, p. 111).

La première modification apportée à la grille affecte sa présentation. La nouvelle grille est élaborée sous forme de tableau, ce qui facilite le classement des épisodes d'utilisation de la L1. Aussi, pour les besoins de l'étude, la grille a été traduite en français.

Les modifications au niveau des catégories de fonctions ont été faites en considérant les besoins exigés par les discours des quatre enseignantes d'anglais L2 au niveau secondaire. Il est nécessaire de noter que la grille d'analyse a aussi été modifiée à quelques reprises en cours de codification afin de permettre le classement de tous les épisodes d'utilisation de la L1. Une grande partie des changements apportés consistent en des ajouts de sous-catégories.

La première catégorie de la nouvelle grille a pour titre : « 1. L1 pour rendre l'input compréhensible ou saillant . » Le terme « saillant » a été ajouté puisque la traduction d'items d'une leçon (1.1.) ou de d'autres items (1.2.) permet de rendre l'*input* compréhensible alors que l'insertion d'un mot en L1 (1.3.) et la répétition de la réponse d'un apprenant donnée en L1 (1.4.) permettent de rendre l'*input* saillant pour les apprenants.

La seconde catégorie porte le titre « 2. Alternance L1-L2 pour parler de la L2 » et comprend quatre sous-catégories, deux de plus que la grille originale. En fait, pour cette catégorie, les sous-catégories de la nouvelle grille sont demeurées

les mêmes, mais ont été redivisées. La première sous-catégorie (2.1.) inclut tous les commentaires, les rétroactions et les explications qui touchent à la forme de la L2. La seconde sous-catégorie (2.2.) englobe les commentaires et les rétroactions sur les usages sociolinguistiques de la L2. Il ne faut pas oublier que le terme « cultural practices », ou « pratiques culturelles » en français, a été remplacé par « usages sociolinguistiques », terme qui nous semblait plus adapté à la recherche en didactique des langues. La troisième sous-catégorie (2.3.) concerne tous les contrastes entre les formes de la L1 et de la L2. Les contrastes entre les usages sociolinguistiques de la L2 et de la L1 sont classés dans la dernière sous-catégorie (2.4.).

La troisième catégorie est en fait une sous-catégorie de la grille de Rolin-lanziti et Brownlie (2002) qui est devenue, vu son importance, une catégorie à part entière. Les enseignantes ont fait beaucoup de gestion de classe en français et nous avons cru pertinent de séparer cette sous-catégorie pour en faire une catégorie principale afin de bien isoler les épisodes qui s'y retrouvent. La catégorie « 3. Alternance L1-L2 pour la gestion de classe » regroupe quatre sous-catégories, différentes de la version originale, mais qui se rejoignent. La gestion du temps, sous-catégorie ajoutée, comprend toutes les interventions de l'enseignant pour gérer le temps de classe. La seconde sous-catégorie, « 3.2. Gestion des étudiants (participation/comportement/attentes) », regroupe toutes les manifestations liées à la gestion des apprenants. Cette sous-catégorie correspond à « Motivating students to speak FL in class » et « Giving feedback » de la grille de Rolin-lanziti et Brownlie (2002).

La sous-catégorie « 3.3. Gestion de l'activité (directives, planification, objectifs) » comprend les interventions liées à la gestion de l'activité. Les sous-catégories « Giving instructions », « Planning exams/activities » et « Giving lessons/activity objectives » peuvent toutes être regroupées dans la gestion de l'activité et c'est pourquoi cette sous-catégorie a été créée. La sous-catégorie « 3.4. Gestion du matériel » correspond à « Dealing with classroom equipment » et regroupe toutes les interventions de l'enseignant en rapport avec l'équipement en classe.

La dernière catégorie comporte les alternances de l'enseignant à des fins communicatives. Huit sous-catégories sont regroupées dans cette catégorie. La première catégorie « 4.1. Saluer » comprend toutes les salutations, généralement en début de cours, de l'enseignant. La sous-catégorie « 4.2. Communiquer un message qui n'est pas lié au cours » regroupe les messages qui concernent un sujet qui ne concerne pas le cours d'anglais L2. La troisième sous-catégorie, « 4.3. Donner une rétroaction liée au sens ou à la prononciation » correspond aux réactions de l'enseignant suite à une production d'un apprenant en L2. Ces trois premières sous-catégories ont été ajoutées à la grille de Rolin-lanziti (2002) par besoin au moment de la classification. La sous-catégorie « 4.4. Vérifier la compréhension (i.e. demande de traduction) » comprend les demandes de l'enseignant qui ont pour but de vérifier la compréhension des apprenants. Ces demandes correspondent souvent, mais pas uniquement, à une demande de traduction. La cinquième sous-catégorie se rapproche de la quatrième sous-catégorie. En fait, « 4.5. Questionner/interroger un apprenant/groupe » ne se limite pas uniquement à la vérification de la compréhension, mais concerne tous les autres questionnements qui peuvent survenir en classe de L2. La sous-catégorie « 4.6. Répondre à une question d'un apprenant », qui est présente dans la version originale, comprend les occurrences de la L1 lorsque l'enseignant répond à une question d'un apprenant. La sous-catégorie « 4.7. Rigoler/blaguer » concerne tous les propos de l'enseignant qui ont pour but de rigoler ou de blaguer avec les apprenants. La dernière sous-catégorie « 4.8. Communiquer ses émotions/ses pensées » regroupe les propos de l'enseignant qui exprime ses sentiments à haute voix, afin que les apprenants les entendent, sans toutefois que les apprenants répondent obligatoirement.

Lors de l'analyse, chaque épisode a été brièvement transcrit et classé dans la grille d'analyse. Pour chaque épisode classé dans une sous-catégorie, une case indiquant la durée, présentée sous la forme « minutes : seconde, centièmes de seconde (00:00,0) », a permis de visualiser rapidement les données quantitatives. Aussi, le contexte d'utilisation de la L1 est indiqué pour chaque épisode. Ainsi, la grille a permis d'indiquer si l'enseignante a utilisé la L1 en s'adressant au groupe

($E \rightarrow G$), à un apprenant en particulier ($E \rightarrow A$), ou si l'enseignante a utilisé la L1 en s'adressant au groupe ou à un apprenant après qu'un apprenant se soit adressé à elle en L1 ($A \rightarrow E \rightarrow G$ ou $A \rightarrow E \rightarrow A$).

Une fois la grille élaborée, un accord inter-juge a été réalisé afin d'en vérifier la validité. Premièrement, un cours d'une durée de 75 minutes choisi au hasard a été analysé à l'aide de la grille par la chercheuse. Puis, une collaboratrice externe qui possède un baccalauréat en enseignement des L2 a été formée pour être en mesure d'analyser un cours à l'aide de la grille. Finalement, les résultats obtenus par la chercheuse et par la collaboratrice ont été comparés. Sur 99 épisodes identifiés par le chercheur et la collaboratrice, seulement sept ont été classés différemment, ce qui donne un accord inter-juge supérieur à 92%. Un consensus a ensuite été fait sur les épisodes sur lesquels il y avait eu un désaccord.

La grille d'analyse permet un classement rapide des épisodes d'utilisation de la L1 pendant un cours par l'enseignant selon leur fonction, tout en indiquant leur durée et les contextes conversationnels dans lesquels ils se manifestent. La grille d'analyse fournit donc des données qualitatives (les catégories de fonctions et les contextes conversationnels) ainsi que des données quantitatives (les durées) qui serviront à décrire chaque cas étudié.

3.3.2. Questionnaire

Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette recherche est basé sur celui de Levine (2003) (voir appendice A, p. 104) portant sur les croyances et les attitudes des enseignants et des apprenants face à l'utilisation de la L2 et la L1 sur le niveau d'anxiété ressenti par les apprenants. Pour les besoins de la présente recherche, 26 des 58 questions de Levine (2003) ont été retenues.

Le questionnaire élaboré dans le cadre de cette étude (voir appendice D, p. 113) répond à trois grands besoins : obtenir une description biographique des participants, avoir une idée des pratiques linguistiques perçues par l'enseignant

dans la classe d'anglais L2 et recueillir les opinions de l'enseignant face à l'utilisation de la L1 en classe de L2.

Les neuf premières questions permettent de dresser un bref portrait biographique de chaque participant : nom (qui n'est pas mentionné ailleurs), sexe, expérience linguistique (qui comprend la L1 et l'environnement linguistique au sein duquel le participant a grandi), années d'expérience en enseignement de l'anglais L2, niveaux déjà enseignés, niveaux actuellement enseignés et formation en enseignement de l'anglais L2. Les questions 10 et 11 ont pour but de déterminer si le participant a déjà enseigné l'anglais en utilisant exclusivement la L2 et si l'expérience a été productive. Les deux questions suivantes (12 et 13) rendent compte de la gestion des pratiques de classe liées à l'utilisation de la L2 par les apprenants. Les questions 14 à 19 touchent à la langue utilisée en classe pour la communication entre l'enseignant et l'apprenant et à la langue utilisée pour l'enseignement. À ces questions, les enseignantes devaient répondre en pourcentages (par exemple : J'utilise l'anglais pour communiquer avec les apprenants environ 20 à 40 % du temps en classe.) La question 19 concerne la perception des enseignants de la proportion d'*input* en L2 compris par les apprenants. Les dernières questions (20 à 26) cherchent à déterminer l'opinion de l'enseignant face à l'utilisation de la L1 en classe de L2.

Les informations recueillies par le biais de ce questionnaire servent à compléter, à nuancer et à appuyer ou contredire les données obtenues lors de l'observation. De plus, une brève description de chaque groupe dans lesquels ont eu lieu les observations a été faite par les enseignants afin de permettre une meilleure compréhension du contexte dans lequel s'est déroulée l'expérimentation. Il semble évident que la passation d'un questionnaire est beaucoup moins contraignante qu'une entrevue avec chaque enseignante et c'est pourquoi le questionnaire a été choisi pour la cueillette de données.

3.4. Déroulement

Le processus de cueillette des données s'est déroulé en quatre étapes : le recrutement, l'observation, la passation des questionnaires et l'organisation du matériel.

3.4.1. Recrutement

En plus d'être la première étape du déroulement de la cueillette des données, le recrutement est probablement l'étape la plus stressante pour nous dû au fait que la suite de la recherche dépend de la participation volontaire des enseignants qui est absolument hors de notre contrôle. Pour débiter, tous les enseignants d'anglais L2 de l'école choisie pour l'étude ont reçu une lettre (voir appendice E, p. 117) les informant du besoin de participants pour la réalisation d'une étude. De plus, il a été indiqué que la recherche portait sur l'utilisation du français en classe d'anglais L2, que le discours de l'enseignant serait analysé et que certains avantages pouvaient être associés à une telle pratique pédagogique. Aussi, les enseignants ont été informés du fait qu'ils seront filmés deux fois et qu'ils devront remplir un questionnaire à la suite des deux observations. Un formulaire de consentement a été joint à la lettre (voir appendice F, p. 119). Les enseignants ont été invités à nous contacter s'ils avaient des questions, et ce, tout au long de l'étude.

Malheureusement, une seule réponse a été obtenue suite à cette étape et par conséquent, des appels téléphoniques ont été faits afin de communiquer directement avec les enseignants d'anglais L2 pour solliciter leur participation à l'étude. Cette approche a porté fruit et trois participants de plus se sont joints au projet. Au début de la recherche, la participation de six candidats était souhaitée, mais seulement quatre ont accepté.

3.4.2. Observation

À la suite du recrutement des quatre participantes et à la signature des formulaires de consentement, il a fallu fixer des dates pour l'enregistrement des deux cours de 75 minutes sur vidéo pour chaque enseignante. Afin d'assurer un minimum de données lors des enregistrements, il a été spécifié que les leçons qui comportent un volet enseignement seraient préférées. Cependant, faute de temps, il a parfois été difficile de respecter complètement ce critère. Mais, un minimum de 16 minutes de temps de parole total sur 75 minutes de cours a tout de même été maintenu.

Huit cours d'une durée de 75 minutes ont été enregistrés sur cassette vidéo, grâce à une caméra vidéo digitale, à raison de deux enregistrements par enseignante. Il a été demandé aux enseignantes de conduire leur cours comme à l'habitude en tentant d'ignorer la présence de la caméra vidéo.

3.4.3. Passation des questionnaires

Le questionnaire a été remis aux enseignantes à la suite des deux enregistrements dans le but de minimiser l'effet possible des questions sur la pratique des participantes. À la fin du deuxième enregistrement, le questionnaire a été remis à chaque enseignante. Il a été demandé à chacune d'ajouter une brève description des groupes observés à l'endos du questionnaire, ce qui a permis d'amasser des données supplémentaires sur le contexte d'enseignement. À cette étape, étant à la disposition des participantes, nous avons été contactée à quelques reprises au sujet des questions qui semblaient ambiguës. Une simple information a suffi pour permettre aux enseignantes de compléter le questionnaire.

3.4.4. Organisation du matériel

Une fois les enregistrements terminés, les cassettes vidéo ont été transférées sur bande VHS afin d'être compatibles avec une télévision standard, ce qui a grandement facilité l'analyse des données. Ce format est plus pratique que les petites cassettes 8mm qui ne fonctionnent qu'avec la caméra vidéo. Les copies permettent aussi d'avoir deux exemplaires du corpus en cas de bris.

Toutes les étapes du déroulement de la collecte de données se sont déroulées sur une période de 5 mois (du mois de janvier au mois de mai 2006). Il est évident que la longueur du déroulement dépend grandement de la participation des enseignantes. En effet, le fait d'attendre après des appels ou après des documents, comme le formulaire de consentement ou le questionnaire, fait perdre beaucoup de temps. De plus, des contraintes liées à l'organisation de l'année scolaire (la semaine de relâche, les journées pédagogiques et les examens de fin d'étape) peuvent engendrer des délais.

3.5. Prise, analyse et traitement des données

La prise, l'analyse et le traitement des données constituent des étapes cruciales dans la réalisation d'une recherche. Le fait de combiner une approche qualitative et une approche quantitative a permis de faire un traitement différent, soit quantitatif ou qualitatif, à partir des mêmes données.

3.5.1. Prise des données

Les enregistrements vidéo ont été réalisés grâce à une caméra vidéo munie d'un micro capable de capter le son de manière efficace. Des cassettes d'enregistrement de qualité supérieure ont aussi été utilisées. Le format d'enregistrement choisi (supérieur) nous a permis d'obtenir des données de qualité.

Dans un contexte d'observation en salle de classe, le chercheur tente toujours d'obtenir des données qui se rapprochent le plus possible de la réalité : « When collecting data using observational techniques, researchers aim to provide careful descriptions of [participants'] activities without unduly influencing the events in which the [participants'] are engaged. » (Mackey et Gass, 2005, p. 175) Afin de minimiser l'impact négatif possible dû à la présence de la caméra vidéo, elle a été placée sur un trépied au fond de la salle de classe. Par contre, il est difficile d'évaluer l'impact de la présence de la caméra vidéo sur le discours des enseignantes. Aussi, toujours pour minimiser l'influence de la caméra vidéo, la caméra était déjà installée avant l'arrivée des apprenants dans la classe.

L'enregistrement vidéo débutait au son de la cloche qui indique le début du cours. Certaines enseignantes ont choisi d'expliquer la présence de la caméra vidéo, souvent à la demande des apprenants, mais aucune n'a élaboré sur le sujet. Ces explications, de courte durée, ont été exclues de l'analyse du discours.

Le cours a été enregistré en entier. Le travail individuel et le travail d'équipe des apprenants ont aussi été enregistrés. Il est à noter que parfois, lors du travail individuel ou en équipe, les paroles de l'enseignante qui discute avec un ou des apprenants n'ont pu être captées. L'enregistrement s'est terminé à la fin du cours au son de la cloche, et ce, même si l'enseignante continuait de parler aux apprenants.

La prise de données grâce à une caméra vidéo a permis d'avoir l'image visuelle qui fournit souvent des données qui permettent de mieux saisir les contextes conversationnels dans lesquels la L1 surgit. Le magnétophone (technique choisie par Bastidas (1998) pour la prise de données) omet une quantité d'information visuelle importante et c'est pourquoi la caméra vidéo a été choisie pour la prise des données. De plus, le magnétophone, parce qu'il est contrôlé par l'enseignant, peut représenter une source de stress (par exemple : Le micro est-il correctement installé?, Fonctionne-t-il?). Le contrôle de la caméra vidéo par le chercheur permet d'éliminer cette source possible de stress en permettant à l'enseignant de poursuivre son enseignement sans se soucier de quoi que ce soit.

3.5.2. Codification et analyse des données

L'analyse des données obtenues grâce à l'enregistrement vidéo s'est déroulée en deux grandes étapes : la première et la deuxième écoutes. Ces deux écoutes ont permis de recueillir différentes données toutes nécessaires à l'étude.

Lors de la première écoute, les épisodes langagiers (voir 2.1.3.) d'utilisation du français ont été brièvement notés et numérotés dans la grille d'analyse. Une fois notés, ils ont été classés selon la fonction (voir 3.3.1.) qui leur correspondait le mieux. Puis, le contexte d'utilisation a été pris en note. Ensuite, la durée de l'épisode a été chronométrée à la main. Afin de faciliter les calculs de temps, les mots dits de manière isolée ont été comptés comme étant d'une durée de une seconde (00:01,0). La méthode utilisée pour chronométrer la durée de chaque épisode peut sembler quelque peu imprécise. Idéalement, les enregistrements auraient dû être transférés sur ordinateur et les durées calculées à l'aide d'un logiciel spécialisé. Mais, faute d'argent et de temps, cette option n'a pu être considérée.

À la seconde écoute, le parler total de chaque enseignante, qui comprend l'utilisation de l'anglais et du français en classe, a été calculé à l'aide du même chronomètre à main. De plus, cette écoute a permis de réviser les données obtenues lors de la première écoute.

Dans les autres recherches similaires à la nôtre, les méthodes d'analyse des données qualitatives sont quelque peu différentes. Duff et Polio (1990) ont choisi de faire un échantillonnage à toutes les 15 secondes et de prendre en note la langue parlée à ce moment pour ensuite coder l'épisode. Macaro (2001), quant à lui, a choisi de faire un échantillonnage à toutes les cinq secondes et de transcrire les moments d'alternance codique ainsi relevés. Considérant le fait que l'échantillonnage à des moments donnés nous semblait limitatif, nous avons choisi de prendre tout le corpus filmé en considération pour l'analyse des données.

Pour ce qui est des données quantitatives, Rolin-lanziti et Brownlie (2002) ont procédé au comptage des mots selon une convention pré-établie en excluant les mots prononcés par les apprenants. Ils ont ensuite déterminé le pourcentage de tous les passages d'alternance codique à partir du total des

passages classés dans les diverses catégories. Pour cette étude, notre intérêt a été porté sur le temps consacré à la L1 et à la L2, plutôt que sur la quantité de mots prononcés par l'enseignant et c'est pourquoi notre attention a été portée sur les données obtenues grâce au chronomètre. Les propos des apprenants n'ont pas été codés, mais seule la langue parlée avant l'épisode d'utilisation de la L1 par l'enseignante a été notée afin d'indiquer le contexte conversationnel.

L'analyse des données constitue l'étape la plus longue de tout le processus de recherche. Malgré ce fait, une riche quantité de données a été obtenue à la suite de cette étape.

3.5.3. Traitement des données

Les données analysées ont permis de faire une description du phénomène de l'utilisation de la L1 en classe dans chacun des quatre cas.

Pour chaque enseignante observée, le nombre d'épisodes de L1 pour chaque catégorie a été déterminé et ce, pour chaque cours enregistré. De plus, la durée de chaque épisode a permis de déterminer le temps total du parler français. À partir du temps total obtenu, les pourcentages de temps accordés à la L1 et à la L2 ont été calculés. Ainsi, ces données quantitatives nous ont permis de comparer les données ainsi obtenues entre les quatre participantes.

Aussi, les catégories de fonctions ainsi que les contextes d'utilisation ont permis de dégager les facteurs qui poussent chaque enseignante d'anglais L2 à utiliser le français en classe. Ces données, jumelées aux données obtenues grâce au questionnaire, ont collaboré à identifier les facteurs internes et externes qui poussent les enseignantes à utiliser le français en classe.

3.6. Conclusion

L'approche méthodologique choisie combinant des données quantitatives et qualitatives a permis de faire une description du phénomène d'utilisation de la L1 en

classe de L2 chez quatre enseignantes au premier cycle du secondaire. Les quatre participantes, recrutées grâce à une lettre d'information et à des appels téléphoniques, présentent des caractéristiques uniques à chacune qui laissent croire à différentes utilisations de la L1 en classe de L2. Afin de recueillir les données nécessaires à la description du phénomène étudié, deux outils ont été utilisés. La grille d'analyse, inspirée de celle de Rolin-lanziti et Brownlie (2002), sert à analyser les épisodes d'utilisation de la L1 en les classant selon les catégories de fonctions qu'ils occupent dans le discours. De plus, le contexte conversationnel et la durée de chaque épisode sont aussi indiqués dans cette même grille. Le second instrument de mesure utilisé est le questionnaire remis à la suite du dernier enregistrement. Grâce à ce dernier (inspiré de celui de Levine (2003)), diverses données ont pu être recueillies : des données biographiques sur chaque participante et les perceptions de chacune sur l'utilisation de la L1 en classe de L2. Le corpus filmé à l'aide d'une caméra vidéo a fourni une quantité considérable de données qui, une fois analysées à l'aide de la grille, combinées aux données obtenues grâce au questionnaire, ont servi à décrire l'utilisation de la L1 en classe par les quatre enseignantes. Le chapitre suivant a pour but de présenter les résultats obtenus à la suite de ces analyses.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Nous aimerions rappeler que cette étude a pour but d'examiner l'utilisation de la L1 chez quatre enseignantes d'anglais L2 afin de répondre aux quatre questions de recherche concernant la proportion d'utilisation du français par les enseignants dans la classe d'anglais L2, la similarité entre la proportion de L1 rapportée par les enseignants et celle observée, les fins pour lesquelles les enseignants utilisent la L1 en classe, les contextes conversationnels dans lesquels elle est utilisée, les fonctions pédagogiques que la L1 occupe en classe de L2 et les variables, internes et externes, qui influencent l'utilisation de la L1 en classe de L2 chez chaque enseignante. En effet, grâce aux données obtenues par la grille d'analyse ainsi que par le questionnaire, il sera possible de dresser un portrait de l'utilisation de la L1 par chaque enseignante observée. Ce chapitre permettra de décrire chaque cas en déterminant la proportion de L1 utilisée dans la classe de L2 et en identifiant si la proportion obtenue concorde avec celle rapportée par l'enseignante dans le questionnaire. De plus, pour chaque cas, les fins pour lesquelles chaque participante utilise la L1 en classe de L2 seront présentées en rapportant les fonctions pédagogiques du français dans le cours d'anglais L2. Plutôt que de présenter toutes les catégories et faire une description détaillée de chacune, les catégories les plus intéressantes seront discutées, telles celles qui sont le plus utilisées par chaque participante et ce, selon chaque contexte d'enseignement observé. Aussi, les contextes conversationnels dans lesquels surviennent les

épisodes d'utilisation de la L1 seront identifiés. Puis, les variables internes et externes (voir tableau 2.2) seront identifiées à partir des données recueillies dans le questionnaire pour déterminer celles qui influencent l'utilisation de la L1 en classe de L2 pour chaque participante.

Voici donc la description de chaque cas observé afin de bien décrire le phénomène de l'utilisation de la L1 en classe de L2 pour chacune des quatre participantes. Mme J⁶ est décrite en premier, puis Mme K, ensuite Mme B et finalement Mme V.

4.1. Mme J

4.1.1. Contexte d'enseignement observé⁷

Le premier cours observé a eu lieu à la quatrième période, à la toute fin de la journée. Le groupe était constitué d'apprenants en secondaire 1 régulier. Dans la première partie du cours, les apprenants ont rempli un questionnaire qui n'était pas lié au cours d'anglais L2. Pour la deuxième partie du cours, l'enseignante a fait une leçon sur l'impératif suivie d'une activité de mise en pratique. Cette dernière était en fait le jeu *Simon Says* ou « Jean dit » en français.

Le deuxième cours observé était lui aussi avec un groupe de secondaire 1 régulier. Lors de ce cours, l'enseignante a procédé à un enseignement concret des stratégies de lecture. À la suite de cet enseignement, les apprenants ont réalisé une compréhension de lecture de manière individuelle.

⁶ Ces lettres, qui représentent les enseignantes, ont été utilisées pour préserver l'anonymat de celles-ci.

⁷ Lors de la remise du questionnaire (voir appendice D, p. 113), il a été demandé à chaque enseignante de décrire brièvement chacun des groupes observés. Certaines ayant donné plus d'information que d'autres, les descriptions des contextes observés diffèrent considérablement d'une enseignante à l'autre.

4.1.2. Proportion de L1 utilisée

Le tableau G.1 (voir en appendice p. 122) présente les durées de temps d'utilisation de la L1 par Mme J pour chaque cours observé. Les deux cours observés ont duré 75 minutes chacun. En 75 minutes, Mme J a parlé 43:32,5 minutes au total, en français et en anglais. Pendant 5:03 minutes, elle a parlé en français, ce qui correspond à 11,6% du temps de parole total en classe. Lors du deuxième cours, Mme J a moins parlé qu'au premier, probablement parce que les apprenants faisaient une tâche de compréhension de lecture de façon individuelle. Elle a parlé pendant 30:57,3 minutes au total et a employé le français pendant 3:57,3 minutes, ce qui correspond à 13,1% de son temps total de parole en classe. Ainsi, en moyenne, Mme J utilise le français dans une proportion de 12,4% du temps total qu'elle parle en classe.

Les résultats obtenus grâce au questionnaire permettent de confirmer que les résultats observés concordent avec les perceptions de Mme J quant à ses pratiques linguistiques. En effet, Mme J affirme utiliser l'anglais pour communiquer avec les apprenants de 80 à 100% du temps en classe.

4.1.3. Catégories de fonctions

L'analyse des résultats de Mme J permettent de constater qu'elle utilise le français à diverses fins. Le tableau G.1 (voir en appendice, p. 122) présente le nombre d'épisodes d'utilisation de la L1 selon chaque catégorie, la durée totale de ces épisodes, la durée totale de parole et la durée totale de parole en français, et ce, pour les deux cours enregistrés.

Au premier cours, Mme J a utilisé la L1 pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant pendant 1:38,3 minute, ce qui correspond à 32,4% du total de français utilisé en classe. Elle a traduit des items issus de la leçon (pendant 47,9 secondes) et d'autres items (durant 37,1 secondes). Aussi, elle a répété en français les réponses des apprenants fournies en français (pour un total de 13,3 secondes). Au deuxième

cours, pour cette même catégorie, Mme J a utilisé le français 53,1 secondes, ce qui correspond à 22,4% du temps de parole total en français. L'enseignante a traduit des items issus de la leçon (pendant 4,2 secondes) ainsi que d'autres items (durant 15,1 secondes) en plus de répéter les réponses des apprenants (pour un total de 33,8 secondes). Ainsi, pour Mme J, le français est assez utile pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant, particulièrement pour traduire et pour répéter la réponse d'un apprenant donnée en français. Elle utilise la L1 en moyenne pendant 27,4% du temps total parlé en classe. De plus, Mme J affirme qu'elle utilise l'anglais à cette fin de 60 à 80% du temps, ce qui laisse une proportion d'environ 20 à 40% au français, pourcentage qui correspond aux résultats obtenus.

Pour la deuxième catégorie de fonctions, lors du premier cours, Mme J a utilisé le français pour parler de l'anglais pendant 21,4 secondes, ce qui correspond à 7,1% du total de français utilisé en classe. La plus grande partie de ce temps a été consacré à un commentaire, une rétroaction ou une explication sur la forme de la L2. Au deuxième cours, elle a utilisé le français pour parler d'une particularité de l'anglais à une seule occasion et pour faire un commentaire ou une rétroaction sur les usages sociolinguistiques de la L2, ce qui a duré 42,1 secondes. Ce temps représente une proportion de 17,7% du total de français utilisé. En fait, Mme J n'est pas vraiment portée à utiliser la L1 pour parler de la L2. D'ailleurs, en moyenne, Mme J emploie la L1 pour parler de la L2 durant 12,4% du temps total consacré au français, ce qui constitue un faible pourcentage. Dans le questionnaire, Mme J a affirmé utiliser l'anglais pour parler de l'anglais de 60 à 80% du temps, ce qui laisse croire qu'elle utilise le français de 40 à 20% du temps. Cependant, les résultats obtenus témoignent du fait qu'elle utilise légèrement moins la L1 pour parler de la L2 que ce qu'elle croit faire en classe.

La troisième catégorie concerne l'utilisation du français pour la gestion de classe. Lors du premier cours, Mme J a utilisé le français pendant 22,9 secondes à cette fin, ce qui représente 7,6% du total de français utilisé. Elle a géré les apprenants en français pendant 20,7 secondes et l'activité durant 2,2 secondes. Pour le deuxième cours, ce temps grimpe à 2:17,6 minutes, ce qui correspond à 58% de la totalité du temps d'utilisation du français. De ce temps, 2:10,3 minutes

constituent des interventions liées à la gestion d'activité(s) lorsqu'elle a expliqué l'utilisation des stratégies de lecture pour l'activité de compréhension de lecture et 7,3 secondes sont associées à la gestion des apprenants. La quatrième catégorie de fonctions, l'utilisation du français à des fins communicatives, comporte huit sous-catégories. Conséquemment, il est possible de s'attendre à une plus grande proportion d'utilisation de la L1 pour cette catégorie. Lors du premier cours, Mme J a utilisé le français à des fins communicatives pour une durée de 2:40,4 minutes, ce qui représente un pourcentage de 52,9% du temps total parlé en français. Elle a utilisé le français pour communiquer un message qui n'était pas lié au cours (pendant 1:49,6 minute), pour donner des rétroactions liées au sens ou à la prononciation (durant 12 secondes), pour vérifier la compréhension (pour un total de 5,7 secondes) et pour questionner ou interroger les apprenants ou le groupe (pendant 33,1 secondes). Toutefois, au deuxième cours, elle ne l'utilise que pendant 4,5 secondes pour interroger le groupe ou un apprenant, ce qui correspond à un maigre 1,9% du temps total consacré au français. Cette différence s'explique par le fait que Mme J a expliqué la nature du sondage qui n'était pas lié au cours (sous-catégorie 4.2.) pendant 1:49,6 minute en français. Lorsqu'elle utilise le français pour la gestion de classe, Mme J l'utilise principalement pour la gestion d'activités. Dans le questionnaire, une seule question visait à déterminer le pourcentage de temps perçu par l'enseignante consacré à l'utilisation de l'anglais pour la gestion de classe et à des fins communicatives. À cette question, Mme J a indiqué utiliser l'anglais de 40 à 60% du temps, ce qui sous-entend que le français est utilisé de 60 à 40% du temps. Par contre, malgré le fait qu'au premier cours le pourcentage obtenu rejoint ces résultats, le deuxième cours s'en éloigne énormément. La figure 4.1 présente les proportions moyennes de français utilisé en classe par Mme J pour chaque grande catégorie.

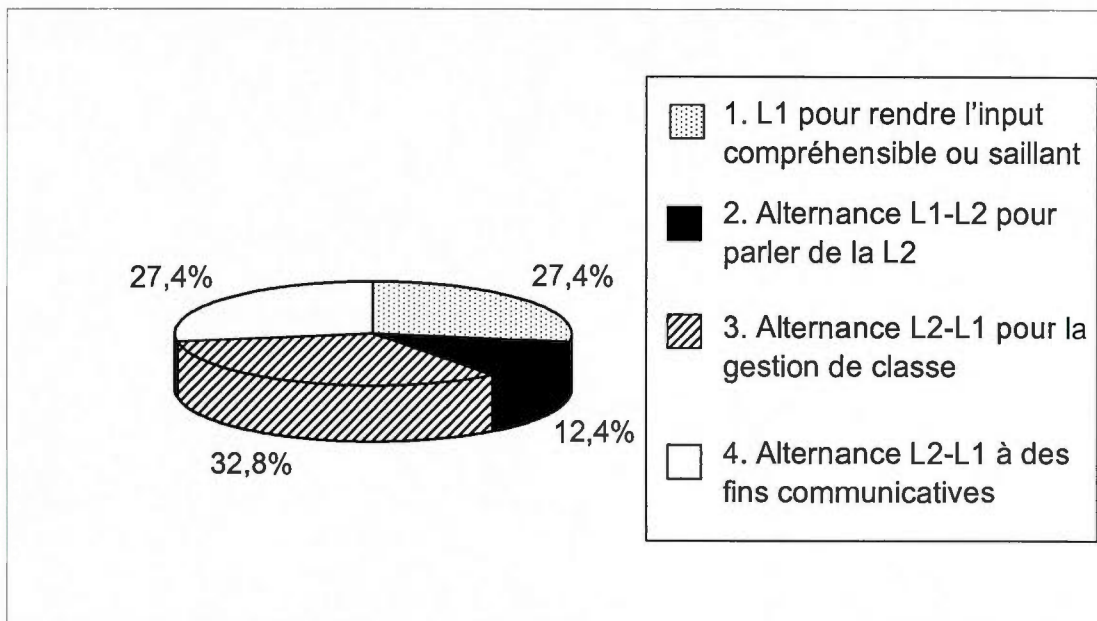


Figure 4.1 Proportions d'utilisation du français par catégorie pour Mme J.

4.1.4. Contextes conversationnels

Le bilan des contextes conversationnels permet de déterminer si la langue parlée par les apprenants influence la langue utilisée par l'enseignante. Pendant le premier cours à caractère plutôt magistral, Mme J s'est adressée en français aux apprenants, sans que ceux-ci initient l'échange, à 34 reprises. De plus, elle s'est adressée en français à un apprenant à deux reprises. Toutefois, pendant 7 épisodes, Mme J a utilisé le français pour répondre à un apprenant s'ayant adressé à elle en français.

Au deuxième cours, Mme J a utilisé le français pour s'adresser au groupe à 14 reprises. Pendant 4 épisodes, elle s'est adressé au groupe en français à la suite d'une intervention d'un apprenant en français. Finalement, Mme J a répondu en français à un apprenant s'ayant adressé à elle en français à deux reprises.

Selon ces résultats, il est possible d'affirmer que Mme J initie souvent l'utilisation du français en classe d'anglais L2 et qu'elle a tendance à utiliser le français lorsqu'un apprenant s'adresse à elle dans cette langue. Toutefois, dans le

questionnaire, elle affirme que les apprenants comprennent de 60 à 80% du temps lorsqu'elle parle en anglais et qu'ils s'adressent à elle en anglais de 80 à 100% du temps. Ces pourcentages élevés perçus contredisent les pratiques observées.

4.1.5. Variables influençant l'utilisation de la L1

Le questionnaire permet de déterminer les expériences d'enseignement et les perceptions de l'enseignante face à l'utilisation de la L1 en classe de L2. En effet, l'enseignante devait prendre position face aux diverses affirmations données et dire si elle était fortement en accord, en accord, neutre, en désaccord ou fortement en désaccord avec chacune d'entre elles.

Selon les réponses fournies dans le questionnaire, Mme J ne sait trop si elle a jamais enseigné un cours complet en utilisant exclusivement l'anglais. De plus, elle affirme que l'utilisation exclusive de l'anglais n'est pas indiquée par son supérieur. Pour ce qui est de l'effet sur les apprenants, Mme J croit que les apprenants ne semblent pas profiter d'un enseignement exclusivement en anglais. Elle discute régulièrement avec eux de ses attentes face à la langue à utiliser dans la classe. De plus, elle admet ne pas avoir accordé assez de temps à l'enseignement des stratégies de communication qui pourraient aider les apprenants à communiquer en L2.

Pour ce qui est de sa position face au rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2, Mme J croit fortement que plus les apprenants utilisent la L2 en classe, meilleurs ils seront à communiquer en L2. Dans la même ligne de pensée, elle croit qu'afin de maîtriser l'anglais, les apprenants doivent utiliser une proportion considérable d'anglais en classe. Ainsi, Mme J dit ne pas accorder de place à la L1 dans l'apprentissage d'une L2.

Par contre, lorsqu'il est question de l'enseignement d'une L2, Mme J semble plus partagée. Alors qu'elle est en accord avec l'idée qu'aucune situation ne permet l'utilisation de la L1 en classe de L2, elle demeure plutôt neutre face au fait que seule la L2 doit être utilisée pour parler de la L2. De plus, elle est en accord avec

l'idée que la gestion de classe et les échanges à but communicatif devraient seulement être en L2. Elle croit aussi que peu importe la langue utilisée par les apprenants lorsqu'ils s'adressent à l'enseignant, ce dernier doit utiliser uniquement la L2.

En fait, Mme J ne reconnaît pas de rôle pédagogique à la L1 en classe de L2 ce qui indique que sa position oscille entre la position virtuelle et maximale. La position virtuelle exclut totalement la L1 de la classe de L2 et n'accorde aucune valeur pédagogique à son utilisation alors que la position maximale tolère les recours à la L1 car il n'existe aucun contexte idéal, mais n'accorde aucune valeur pédagogique à son utilisation (voir tableau 2.1). Elle fait appel à la L1, mais doit s'en sentir coupable puisqu'elle ne croit pas vraiment en une valeur pédagogique possible. Il y a donc une divergence entre sa position face au rôle de la L1 en classe de L2 et sa pratique.

4.2. Mme K

4.2.1. Contexte d'enseignement observé

Le premier cours observé était le premier cours de la journée. Le groupe était composé de 18 apprenants en secondaire 2. Le niveau des apprenants en anglais était très faible. En plus d'être souvent irrespectueux, ils ne fournissaient pas beaucoup d'efforts. Aussi, ils exigeaient beaucoup de répétition, étaient très bavards et facilement distraits. De plus, plusieurs des apprenants étaient issus du programme MAP (Mesures d'Appui Pédagogique). Bref, ce groupe était difficile à gérer.

Le second groupe, constitué d'apprenants en secondaire 2 également, a été filmé une quatrième période, dernière de la journée. Le groupe s'énervait rapidement, mais se calmait facilement. Le niveau en anglais était assez faible, particulièrement du côté des garçons qui ne fournissaient pas beaucoup d'efforts.

Malgré tout, le groupe était sympathique et il régnait une belle ambiance dans la classe.

Dans les deux groupes, l'enseignante a réalisé la même leçon portant sur les prépositions de lieu. Lors de la première partie du cours, l'enseignante a animé un remue-méninges en grand groupe. Ensuite, toutes les prépositions trouvées ont été prises en note par les apprenants. La deuxième partie de la leçon consistait en une activité de mise en pratique. En dyades, les apprenants devaient trouver des petits papiers placés dans la classe et écrire une phrase pour décrire leur emplacement en utilisant des prépositions de lieu. La troisième partie du cours visait à faire une compréhension de lecture en grand groupe. Toutefois, vu le fait que les apprenants étaient indisciplinés, l'enseignante a exigé que le travail soit terminé individuellement et en silence.

4.2.2. Proportion de L1 utilisée

Pendant le premier cours, Mme K a parlé au total durant 22:14,6 minutes des 75 minutes de cours. L'enseignante a utilisé le français pendant 4:07,2 minutes au total, ce qui représente un pourcentage de 18,5% du temps total parlé en classe. Au deuxième cours, Mme K a parlé pendant 16:06,4 minutes au total. De ce temps, 5:09,8 minutes étaient en français, ce qui correspond à 32,1% de la totalité du discours prononcé dans les deux langues. Donc, en moyenne, elle utilise le français dans une proportion de 25,3% du temps total de parole en classe.

Dans le questionnaire, Mme K a affirmé utiliser l'anglais 80% du temps en classe, ce qui laisse sous-entendre qu'elle croit utiliser le français 20% du temps. Ce pourcentage perçu se rapproche des résultats obtenus.

4.2.3. Catégories de fonctions

Le tableau G.2. (voir en appendice, p. 123) présente les proportions d'utilisation du français par Mme K pour chaque catégorie de fonctions et ce, pour

chaque cours observé. Au premier cours, Mme K a utilisé le français pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant pendant 25,2 secondes, c'est-à-dire 10,2% du temps total. Au deuxième cours, elle a utilisé le français à ces mêmes fins pendant 4,9% du temps total d'utilisation du français. Ces pourcentages, en plus d'être faibles, se ressemblent considérablement dans les sous-catégories utilisées. En moyenne, Mme K utilise donc le français pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant 7,6% du temps. Dans le questionnaire, Mme K affirme utiliser l'anglais pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant de 40 à 60% du temps. Ainsi, les résultats obtenus diffèrent considérablement de la perception de l'enseignante.

Pour ce qui est de l'utilisation de la L1 pour parler de la L2, Mme K en fait très peu l'utilisation. En fait, au premier cours, elle ne l'utilise que pendant 0,5% du temps consacré au français alors qu'au deuxième cours, elle n'utilise pas de français pour parler de l'anglais. La faible présence de cette catégorie de fonction est probablement due à la nature du cours. Dans le questionnaire, Mme K affirme utiliser l'anglais pour parler de l'anglais dans une proportion de 20% du temps, et elle a ajouté que c'était principalement pour l'enseignement des expressions idiomatiques. Il est donc possible d'affirmer qu'elle est sensible à sa faible utilisation de la L1 à cette fin, mais que le pourcentage s'éloigne beaucoup des résultats obtenus.

En ce qui a trait à la troisième catégorie, concernant l'utilisation du français pour la gestion de classe, au premier cours, Mme K a utilisé le français pendant 3:01 minutes, ce qui correspond à 73,2% de la totalité de français utilisé. Elle a principalement employé le français pour gérer les apprenants (durant 1:27,5 minute) et pour gérer l'activité (pendant 1:27,6 minute). Mme K a aussi utilisé le français à des fins communicatives pendant 39,8 secondes, ce qui correspond à 16,1% du temps d'utilisation du français. À cette catégorie, Mme K a utilisé le français de diverses façons, mais pendant 20 secondes, elle a rigolé ou blagué avec les apprenants. Au deuxième cours, la gestion de classe a occupé une partie considérable du discours en français. Mme K a géré la classe en français pendant 3:09,2 minutes, ce qui correspond à 61,1% du total de français utilisé en classe. De ce temps, 2:37 minutes ont été consacrées à la gestion des apprenants et 30,7

secondes à la gestion des activités. De plus, Mme K a utilisé le français à des fins communicatives pendant 5:09,8 minutes, c'est-à-dire 34,1% du temps total d'utilisation du français. De ce temps, 59,6 secondes ont été consacrées à communiquer en français un message qui n'était pas lié au cours. Aussi, tout comme au premier cours, Mme K a blagué ou rigolé en français avec les apprenants durant 23,1 secondes.

En fait, Mme K utilise en moyenne le français pour la gestion de classe 67,2% du temps et 24,1% du temps à des fins communicatives. Dans le questionnaire, Mme K affirme utiliser l'anglais pour la gestion de classe et à des fins communicatives 20% du temps de classe, ce qui laisse une grande place au français. En effet, le français occupe une place considérable dans le discours de l'enseignante pour la gestion de classe, moins pour les fins communicatives, mais on s'éloigne tout de même considérablement du 80% de temps qu'elle croit consacrer au français pour ces deux catégories de fonctions. La figure 4.2 présente les proportions moyennes d'utilisation de français de Mme K pour chaque catégorie de fonctions.

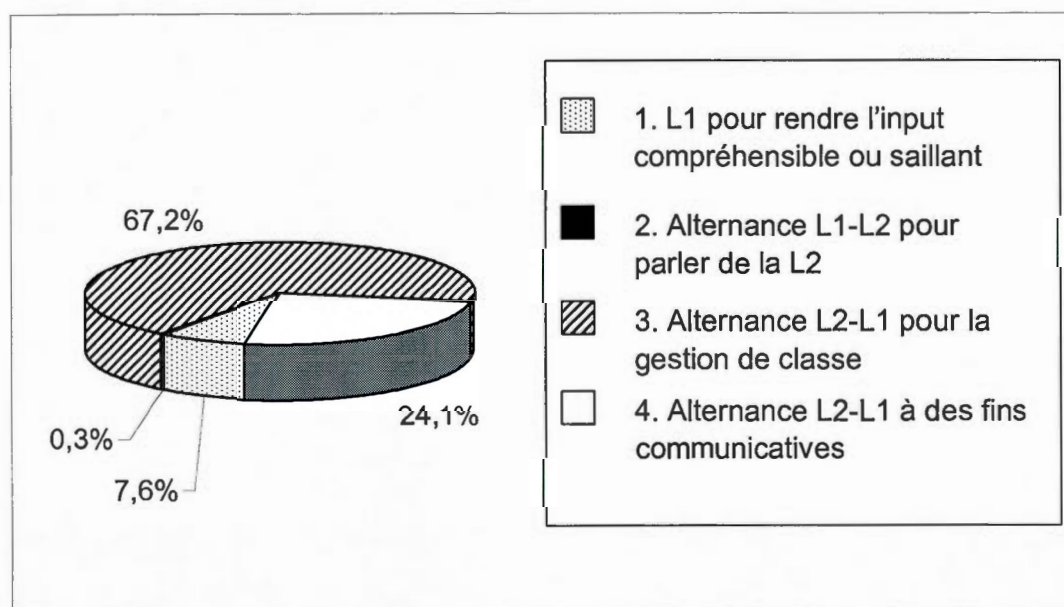


Figure 4.2 Proportions d'utilisation du français par catégorie pour Mme K.

4.2.4. Contextes conversationnels

Au premier cours, 98 épisodes d'utilisation du français ont été répertoriés. Une quantité impressionnante de 91 épisodes ont été initiés par Mme K alors qu'elle s'adressait à l'ensemble du groupe ou lorsqu'elle s'adressait à un apprenant. Il est intéressant de spécifier que 59 épisodes sont liés à la gestion de classe. Aussi, sept épisodes d'utilisation du français ont eu lieu alors que Mme K s'adressait à un apprenant après que celui-ci s'est adressé à elle en français.

Pour ce qui est du deuxième cours, 78 épisodes d'utilisation ont été comptés. Encore une fois, un nombre considérable d'épisodes sont liés à la gestion de classe (42 épisodes). Un total de 35 épisodes ont été initiés par Mme K alors qu'elle s'adressait à l'ensemble du groupe. En s'adressant à un seul apprenant, elle a utilisé le français à 20 reprises. Après qu'un apprenant ait eu initié l'échange en français, Mme K s'est adressée à lui en français à 20 occasions. Finalement, après qu'un apprenant se soit adressé à elle en français, elle s'est adressée à l'ensemble du groupe dans cette même langue à trois reprises.

À partir de ces résultats, il est donc possible d'affirmer que Mme K utilise beaucoup la L1 pour la gestion de classe, qui à elle seule, a occupé une place considérable du temps de classe, et ce, dans les deux cours. L'enseignante initie l'échange en français, que ce soit lorsqu'elle s'adresse au groupe ou à un seul apprenant. Par contre, au second cours, plus d'échanges se sont déroulés en français après qu'un apprenant s'est adressé à elle en français. Dans le questionnaire, Mme K affirme que les apprenants s'adressent à elle en français 40% du temps et qu'ils comprennent 60% du temps lorsqu'elle s'adresse à eux en anglais. Ces perceptions appuient les résultats obtenus.

4.2.5. Variables influençant l'utilisation de la L1

Selon les réponses fournies dans le questionnaire, Mme K ne croit pas avoir jamais enseigné un cours d'anglais L2 exclusivement en anglais. Elle dit avoir fait

part de ses attentes liées à la langue à utiliser en classe aux apprenants régulièrement durant l'année scolaire. Aussi, elle affirme enseigner des stratégies de communication aux apprenants à intervalles réguliers durant l'année.

Pour ce qui est des opinions de Mme K face au rôle de la L2 dans l'apprentissage de cette dernière dans la classe, elle est d'accord avec le fait qu'afin de maîtriser la L2, les apprenants doivent l'utiliser en classe. Elle croit aussi que plus ils utilisent la L2, meilleurs ils seront à communiquer dans la L2.

Concernant l'utilisation de la L1 en classe par l'enseignant, Mme K est fortement en désaccord avec les affirmations liées à ce point. En effet, elle est en accord avec l'idée qu'aucune situation ne justifie l'utilisation de la L1 en classe. Elle maintient sa position quant à l'utilisation exclusive de la L2 pour l'enseignement de celle-ci, que ce soit pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant, pour parler de la L2 ou à des fins communicatives. De plus, elle est fortement en désaccord avec l'idée que peu importe la proportion de L2 utilisée par les apprenants, l'enseignant se doit d'utiliser la L2 en tout temps dans la salle de classe.

Bref, la position de Mme K laisse entendre que l'enseignant jouit d'une grande autonomie en ce qui a trait à la langue qu'il choisit d'utiliser en classe, et ce, peu importe la situation. Donc, Mme K a une position optimale face à l'utilisation de la L1 en classe. Cette position accorde une certaine place à la L1 en classe de L2 en supposant que certains aspects peuvent être mis en valeur grâce à l'utilisation de la L1 en classe et que celle-ci aurait une valeur pédagogique. D'ailleurs, elle semble faire appel à la L1 lorsqu'elle juge que ce recours est pertinent. Toutefois, elle croit que les apprenants doivent tout de même utiliser la L2 le plus possible. Elle se réserve donc le choix de l'utiliser ou non, ce choix n'étant pas vraiment disponible aux apprenants.

4.3. Mme B

4.3.1. Contexte d'enseignement observé

Le premier cours observé était le premier cours de la journée. Le groupe était composé d'apprenants en secondaire 1 issus du programme PEI (Programme d'Éducation Internationale). Durant le cours, Mme B a procédé à une révision de l'heure en anglais grâce à un enseignement de type magistral. Ensuite, en grand groupe, elle a réalisé la correction du devoir. Puis, encore en grand groupe, Mme B a fait une activité de jeu de style Bingo portant sur l'heure. Finalement, en dyades, les apprenants ont fait une activité de pratique de l'oral visant à mettre en pratique les notions vues sur l'heure.

Le deuxième cours observé a eu lieu lors d'une dernière période. Bien que le groupe en était un de secondaire 1 régulier, l'enseignante signale que les apprenants étaient tous soumis à un « code de conduite » et qu'ils nécessitaient beaucoup d'interventions, plus que les apprenants dits « réguliers ». Il a donc été difficile pour Mme B de réaliser son cours qui avait pour but de familiariser les apprenants avec les deux textes qui devaient servir à une évaluation de la compréhension écrite. Mme B a fait beaucoup d'interventions disciplinaires auprès des apprenants durant ce cours.

4.3.2. Proportion de L1 utilisée

Pendant le premier cours, Mme B a parlé 41:48,3 minutes, ce qui représente près de 56% du total de temps du cours. Du temps total parlé en classe, elle a utilisé le français pendant 15:50,7 minutes, ce qui représente 37,9% du temps total de parole. Ainsi, Mme B a non seulement beaucoup parlé, mais elle a aussi beaucoup parlé en français.

Au deuxième cours, Mme B a parlé pendant 39:03;5 minutes, quelques minutes de moins qu'au premier cours. De ce temps, elle a employé le français pendant 14:04,1, ce qui correspond à 38,2% du temps total parlé en français et en anglais. Tout comme au premier cours, Mme B a non seulement beaucoup parlé (en français et en anglais), mais elle a utilisé une proportion considérable de français.

Il ne faut pas oublier que l'enseignante parle beaucoup, ce qui augmente les chances possibles d'utiliser la L1. De plus, la réponse fournie dans le questionnaire permet de constater que Mme B est consciente de son alternance entre les deux langues qu'elle utilise en classe. Elle affirme utiliser l'anglais pour communiquer avec les apprenants de 20 à 40% du temps, ce qui laisse une proportion considérable au français (40 à 60%). D'ailleurs, les résultats obtenus se rapprochent grandement de ce que l'enseignante perçoit.

4.3.3. Catégories de fonctions

Le tableau G.3. (voir en appendice, p. 124) présente les durées totales pendant lesquelles Mme B a utilisé le français en classe pour chaque catégorie de fonctions à chaque cours observé. Au premier cours, Mme B a utilisé le français pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant pendant 25,6 secondes, ce qui représente 2,7% du temps total consacré au français. Toutefois, au deuxième cours, elle a utilisé le français pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant pendant 2:47,9 minutes, ce qui correspond à 18,8% du total de français utilisé. Une partie considérable de ce temps, c'est-à-dire 2:24,9 minutes consistent en la traduction d'items issus de la leçon. La différence entre les résultats obtenus au premier et au deuxième cours peuvent s'expliquer par le fait que la nature de l'activité au deuxième cours consistait en la présentation de deux textes, présentation qui s'est faite par l'entremise de la traduction. En moyenne, Mme B emploie le français pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant pendant 10,8% du temps. Dans le questionnaire, à la question liée à cette catégorie, Mme B affirme utiliser l'anglais de

20 à 40% du temps, laissant de 40 à 60% à l'utilisation du français. Pourtant, les résultats obtenus s'éloignent de la perception de l'enseignante.

Lors du premier cours, Mme B a utilisé le français pour parler de l'anglais pendant 4:51,2 minutes, c'est-à-dire 30,6% de la totalité de français utilisé. Elle a surtout fait des commentaires, des rétroactions ou des explications liées à la forme de la L2 (durant 2:23,8 minutes) et des commentaires ou des rétroactions sur les usages sociolinguistiques de la L2 (pendant 1:42,6 minute). Il est pertinent de souligner que toutes ces manifestations de la L1 ont eu lieu pendant les explications sur la formulation de l'heure. Pendant le deuxième cours, Mme B a alterné entre la L1 et la L2 seulement pour des aspects liés à la forme. En tout, elle a utilisé le français pour parler de l'anglais pendant 26,5 secondes, ce qui représente seulement 3% du temps d'utilisation du français. En moyenne, Mme B a utilisé le français pour parler de l'anglais 16,8% du temps. Dans le questionnaire, l'enseignante affirme utiliser l'anglais pour parler de l'anglais de 20 à 40% de temps. Toutefois, ces résultats signifient qu'elle accorderait de 40 à 60% du temps au français. Ce pourcentage s'éloigne considérablement des résultats obtenus.

Pour ce qui est de l'utilisation du français pour la gestion de classe, au premier cours, Mme B a parlé en français pendant 3:34,1 minutes, ce qui correspond à 22,5% du temps consacré au français. Elle a géré les apprenants en français pendant 2:23,7 minutes et a géré les activités en français durant 1:10,4 minute. Au deuxième cours, Mme B a utilisé le français pour la gestion de classe pendant 7:06,9 minutes, ce qui représente 47,7% de la totalité de français utilisé par l'enseignante. De ce temps, 5:57,8 minutes ont servi à intervenir auprès des apprenants. Ce nombre imposant est directement lié au contexte d'enseignement qui était très difficile à gérer pour l'enseignante. Pour ce qui est de la dernière catégorie, liée à l'utilisation du français à des fins communicatives, au premier cours, Mme B a utilisé le français pendant 6:59,8 minutes, ce qui représente 44,2% du temps total parlé en français. De ce temps, 3:06,4 minutes ont été consacrées à répondre aux questions des apprenants et 1:06,7 minute a servi à communiquer un message qui n'était pas lié au cours. Le reste du temps est divisé en proportions semblables parmi les autres sous-catégories. Lors du deuxième cours, Mme B a utilisé le français à des

fins communicatives pendant 4:32,8 minutes, ce qui correspond à 30,5% du temps d'utilisation total de français. Une partie considérable de ce temps, c'est-à-dire 3:29,8 minutes, a servi à vérifier la compréhension des apprenants. En moyenne, Mme B utilise le français à des fins communicatives pendant 37,4% du temps total parlé en français et 35,1% de l'utilisation totale de français pour la gestion de classe. Dans le questionnaire, Mme B affirme utiliser l'anglais à des fins communicatives et pour la gestion de classe de 20 à 40% de temps, laissant de 40 à 60% au français. Les résultats obtenus se rapprochent considérablement de ceux perçus par l'enseignante. La figure 4.3 présente les proportions moyennes d'utilisation de français pour chaque grande catégorie de fonctions.

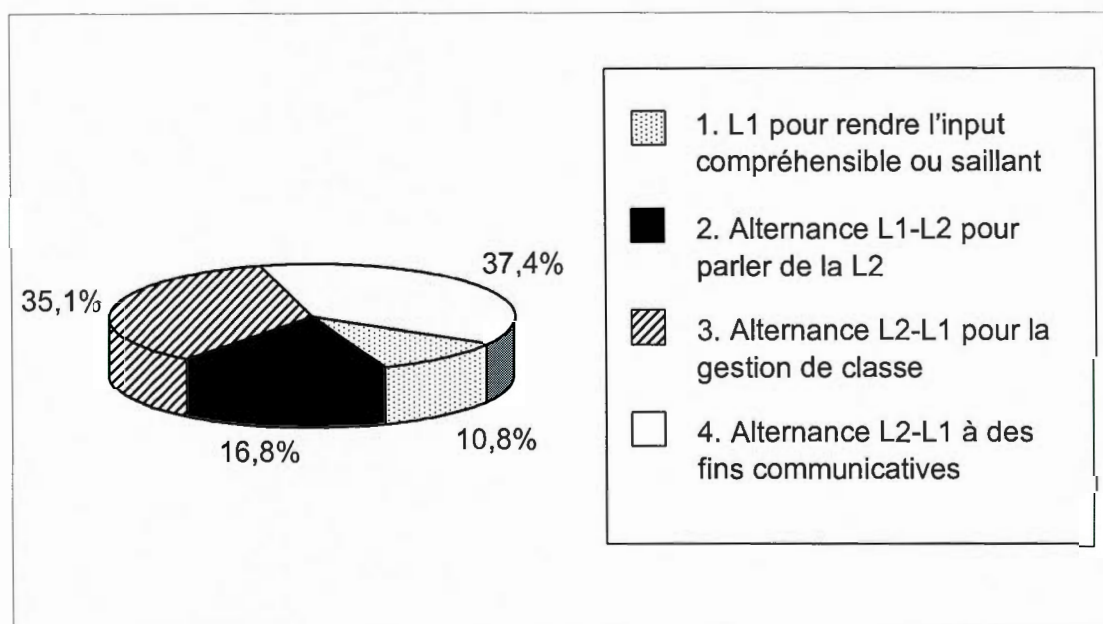


Figure 4.3 Proportions d'utilisation du français par catégorie pour Mme B.

4.3.4. Contextes conversationnels

Lors du premier cours, 155 épisodes d'utilisation de la L1 ont été répertoriés. Sur ce nombre, 78 ont été initiés par l'enseignante alors qu'elle s'adressait à l'ensemble du groupe. 51 épisodes ont aussi été initiés par l'enseignante alors qu'elle a parlé à un apprenant. Après qu'un apprenant se soit adressé à elle en

français, Mme B a utilisé le français pour parler au groupe à trois reprises et à un apprenant en français à 23 reprises.

Au second cours, Mme B a utilisé le français à 165 reprises. Elle s'est adressé au groupe en français à 60 reprises et à un apprenant à 93 reprises. Les apprenants ont initié un échange en français, ce qui a fait en sorte que Mme B a répondu en français à 12 reprises.

Dans le questionnaire, l'enseignante affirme que les apprenants communiquent avec elle en anglais de 0 à 20% du temps, et qu'ils comprennent ce qu'elle dit en anglais de 20 à 40% du temps. Ces chiffres, perçus par Mme B, expliquent pourquoi Mme B s'adresse si souvent au groupe ou initie souvent un échange en français.

4.3.5. Variables influençant l'utilisation de la L1

Dans le questionnaire, Mme B affirme enseigner l'anglais L2 en utilisant un mélange de français et d'anglais. Elle a fait régulièrement part aux apprenants de ses attentes face à la langue dans laquelle elle aimerait qu'ils communiquent. Elle dit leur enseigner régulièrement des stratégies afin de faciliter la communication en anglais.

Face à l'utilisation de la L1 pour l'apprentissage de la L2, Mme B croit fortement que les apprenants doivent communiquer le plus possible en L2 afin de la maîtriser et que plus ils communiquent en L2, meilleurs ils seront à communiquer en L2. Toutefois, Mme B est neutre face à l'affirmation qu'aucune situation ne justifie l'utilisation de la L1 en classe de L2. De plus, elle est en accord avec l'affirmation que seul l'anglais doit être utilisé pour rendre l'*input* compréhensible. Il en est de même pour l'affirmation liée à l'usage exclusif de l'anglais pour parler de l'anglais. Elle est aussi d'accord avec l'idée que seul l'anglais doit être utilisé à des fins communicatives et pour la gestion de classe. Finalement, elle est en accord avec le fait que peu importe la langue parlée par les apprenants, l'enseignant se doit de parler en anglais en classe.

Ainsi, Mme B se situe entre la position virtuelle et la position maximale puisqu'elle oscille entre l'exclusion totale de la L1 et la tolérance de cette dernière en classe de L2 tout en n'accordant aucune valeur pédagogique à la L1 en classe. Considérant les réponses fournies dans le questionnaire et les résultats obtenus, Mme B doit ressentir un sentiment de culpabilité face à l'utilisation du français en classe d'anglais L2. Il semble exister une sorte de contradiction entre ce que Mme B perçoit et ce qu'elle fait en salle de classe en ce qui a trait à la langue qu'elle utilise.

4.4. Mme V

4.4.1. Contexte d'enseignement observé

Le premier cours observé a eu lieu à la troisième période (juste avant le dîner). Les apprenants étaient en secondaire 2 et inscrits dans un programme multi-sports. Le groupe était constitué de 28 garçons et de 2 filles. Selon l'enseignante, ce groupe était plutôt difficile à gérer. Quelques apprenants avaient des troubles d'apprentissage. Le groupe était généralement énergique et excité. En plus d'aimer l'attention de l'enseignante, les apprenants voulaient continuellement jouer et s'amuser. Les apprenants s'influençaient beaucoup négativement entre eux. En fait, ce groupe était le plus exigeant en terme de discipline, mais ils obtenaient les meilleurs résultats académiques parmi tous ses groupes.

Le deuxième cours observé était la première période de la journée. Les apprenants étaient en secondaire 2, dans une classe MAP (Mesures d'Appui Pédagogique), ce qui a pour conséquence que l'enseignante doit passer plus de temps sur les notions et doit répéter beaucoup. Aussi, l'enseignante affirme utiliser plus de français dans ce groupe. Le groupe était composé de 28 apprenants, dont deux étaient autistes. Quelques apprenants étaient arrogants et d'autres, peu motivés. Côté discipline, Mme V avoue que les apprenants étaient bavards.

Dans les deux groupes, Mme V a procédé à la même leçon. Au début du cours, Mme V a donné les consignes pour le devoir. Ensuite, elle a fait la

présentation d'un nouveau projet. L'activité consistait en une mise en situation pour éveiller les schèmes des apprenants grâce à une activité d'écoute avec des questions. Le tout a été réalisé en grand groupe.

4.4.2. Proportion de français

Au premier cours, Mme V a parlé pendant 40:17,7 minutes au total. De ce temps, elle a utilisé le français pendant 4:38,5 minutes, ce qui représente 11,5% du temps total parlé dans les deux langues. Donc, malgré avoir beaucoup parlé, près de 53% de la durée totale du cours, Mme V n'a pas utilisé beaucoup de français.

Au deuxième cours, l'enseignante a parlé pendant 48:03,1 minutes au total, ce qui correspond à 64% de la durée totale du cours. Du temps total du discours, Mme V a utilisé le français pendant 9:56,8 minutes, ce qui correspond à 20,7% du temps total parlé dans les deux langues. Tout comme ce qu'elle a affirmé dans le questionnaire, Mme V a en effet utilisé plus de français lors du deuxième cours.

En moyenne, Mme V utilise le français 16,1% du temps total parlé en classe. Par contre, Mme V affirme utiliser l'anglais pour communiquer avec les apprenants entre 20 et 40% du temps, ce qui laisserait de 40 à 60% du temps au français. Mais, il est possible que l'enseignante se soit trompée en croyant qu'il était question de la proportion de français et non la proportion d'anglais qu'elle utilise en classe.

4.4.3. Catégories de fonctions

Le tableau G.4. (voir en appendice, p. 125) récapitule les proportions de français utilisées par Mme V pour chaque cours selon les catégories de fonctions. Au premier cours, Mme V a utilisé le français pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant pendant 2:32,3 minutes, ce qui correspond à 54,7% du temps total consacré au français. Elle a principalement traduit des items d'une leçon (durant 1:22,2 minute) ainsi que d'autres items (pendant 1:03,4 minute). Au deuxième cours, Mme V a employé le français pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant pendant

2:28,2 minutes, ce qui représente 24,8% de la totalité de français utilisé. Tout comme au premier cours, elle a surtout traduit des items d'une leçon pour une durée de 1:27,6 minute et des items qui n'étaient pas liés à la leçon durant 47,3 secondes. Donc, en moyenne, Mme V a utilisé le français pendant 39,4% du temps total d'utilisation du français afin de rendre l'*input* compréhensible ou saillant. Dans le questionnaire, elle affirme utiliser l'anglais à ces fins de 40 à 60% du temps, ce qui laisse 60 à 40% du temps au français. Ainsi, il est possible d'affirmer que les résultats se rapprochent de ce que l'enseignante perçoit.

Pour la deuxième catégorie de fonctions, au premier cours, Mme V a utilisé le français pendant 31,3 secondes pour parler de l'anglais, c'est-à-dire 11,2% du parler en français. La majeure partie de ce temps a été utilisée pour commenter, réagir ou expliquer des formes de l'anglais. Au deuxième cours, Mme V a employé le français pour parler de l'anglais pendant 5:47,7 minutes, ce qui correspond à 58,3% du parler en français. De ce temps, 5:43,3 minutes ont servi à faire un commentaire, une rétroaction ou une explication sur les formes de la L2. Mme V a utilisé le français pour parler de l'anglais en moyenne pendant 34,8% du temps total parlé en français. La plus grande partie de ce temps est utilisée pour la même fonction liée à l'utilisation du français pour faire un commentaire, une rétroaction ou une explication touchant aux formes de l'anglais. Dans le questionnaire, Mme V affirme utiliser l'anglais pour parler de l'anglais de 40 à 60% du temps, ce qui laisse une place au français qui se situe entre 60 et 40%. Les résultats obtenus se rapprochent de ce nombre, ce qui signifie que les perceptions de Mme V sont similaires à ce qui a été observé en classe.

Au premier cours, l'enseignante a fait de la gestion de classe en français pendant 1:30,4 minute, ce qui correspond à 32,5% du temps total consacré au français. Elle n'a fait que gérer les apprenants en français. Au deuxième cours, elle a utilisé le français pour gérer la classe pendant 1:04,8 minute, ce qui représente 10,9% du temps de parole en français. Elle a géré les apprenants en français pendant 37,5 secondes et l'activité durant 27,3 secondes. En moyenne, Mme V a utilisé le français pour la gestion de classe pendant 21,7% du temps d'utilisation du français. Pour ce qui est de l'utilisation de la L1 à des fins communicatives, Mme V

n'utilise presque pas la L1 à des fins communicatives. Au premier cours, elle l'utilise pendant 1,6% du total de français utilisé en classe alors qu'au deuxième cours, le pourcentage passe à 6% dont 32,1 secondes ont servi à questionner un apprenant ou le groupe. Bref, en moyenne, l'enseignante utilise le français à des fins communicatives pendant 3,8% du parler en français. Cette catégorie n'occupe pas une place importante dans le parler en français de Mme V. Pourtant, dans le questionnaire, Mme V affirme utiliser l'anglais pour la gestion de classe et à des fins communicatives de 40 à 60% du temps. Donc, à partir de la combinaison de la moyenne du français utilisé pour la gestion de classe (21,7%) et celle liée à l'utilisation du français à des fins communicatives (3,8%), il est possible d'affirmer que les pourcentages perçus par l'enseignante diffèrent de ceux observés. La figure 4.4 présente les proportions moyennes d'utilisation de français selon les catégories de fonctions.

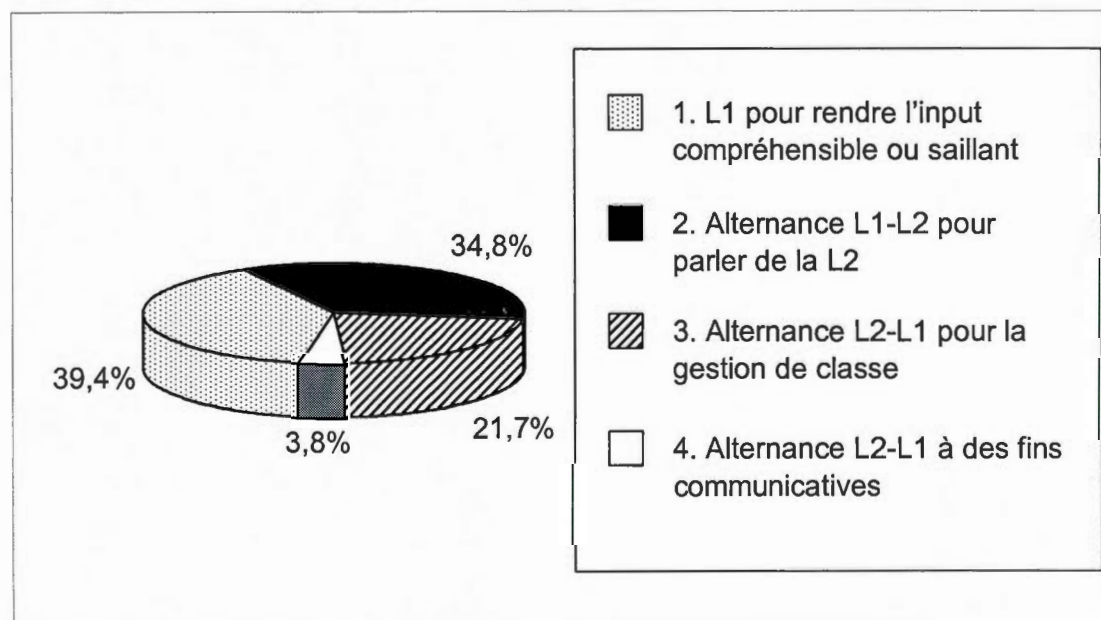


Figure 4.4 Proportions d'utilisation du français par catégorie pour Mme V.

4.4.4. Contextes conversationnels

Au premier cours, 88 épisodes d'utilisation de la L1 ont été répertoriés. De ce nombre, 71 épisodes ont été initiés par l'enseignante alors qu'elle s'est adressée à l'ensemble du groupe. Seulement sept épisodes ont été initiés par l'enseignante alors qu'elle s'est adressée à un apprenant. Les apprenants se sont adressés à Mme V en français et elle leur a répondu dans cette même langue à deux reprises. Après qu'un apprenant se soit adressé à elle en français, Mme V s'est adressée au groupe dans cette même langue à deux reprises.

Pendant le deuxième cours, Mme V a utilisé le français à 105 reprises. Un nombre considérable d'épisodes ont eu lieu lorsque l'enseignante s'est adressée à l'ensemble du groupe. Cinq épisodes ont été initiés par l'enseignante lorsqu'elle a parlé à un apprenant. En tout, huit épisodes ont été initiés par les apprenants en français, et Mme V a enchaîné en s'adressant au groupe. Seulement trois épisodes en français ont consisté en une réponse de Mme V à l'apprenant qui s'était adressé à elle dans cette même langue.

Dans le questionnaire, Mme V affirme que les apprenants s'adressent à elle en anglais de 40 à 60% du temps, mais qu'ils comprennent ce qu'elle dit en anglais de 60 à 80% du temps. Ainsi, considérant les pourcentages élevés de compréhension perçus par l'enseignante, il est justifié de se questionner sur les raisons qui poussent Mme V à utiliser le français dans son enseignement.

4.4.5. Variables influençant l'utilisation de la L1

Dans le questionnaire, Mme V a répondu que de manière générale, elle n'enseigne pas en utilisant exclusivement l'anglais. Il lui est toutefois arrivé d'enseigner uniquement en anglais, et elle signale que cette pratique pédagogique lui avait été indiquée par un supérieur. Dans son opinion, certains apprenants bénéficient d'un enseignement exclusivement en anglais, alors que d'autres n'en profitent pas. Lorsqu'il lui est arrivé d'enseigner uniquement en anglais, elle a perdu

l'attention de plusieurs apprenants, ce qui a entraîné une perte de motivation. Elle avoue formuler ses attentes liées à la langue à utiliser en classe tout au long de l'année scolaire. Il en est de même pour l'enseignement des stratégies de communication.

Pour ce qui est de l'opinion de Mme V face à l'utilisation de la L1 du point de vue de l'apprenant, l'enseignante affirme qu'elle est fortement en accord avec l'idée que plus les apprenants utilisent la L2 en classe, meilleurs ils seront à communiquer dans cette langue. Mme V est en accord avec le fait que pour maîtriser l'anglais, il est nécessaire d'utiliser une grande proportion d'anglais en classe.

Pour ce qui est de l'enseignement, Mme V est fortement en désaccord avec les idées qui proscrivent l'utilisation de la L1 par l'enseignant en classe de L2. En effet, l'enseignante ne croit pas qu'aucune situation ne justifie l'utilisation du français en classe. Elle ne croit pas non plus que seul l'anglais doit être utilisé pour rendre l'*input* compréhensible. Sa position est la même face à l'utilisation exclusive de l'anglais pour parler de l'anglais ou à des fins communicatives. Par contre, Mme V affirme que peu importe la langue employée par les apprenants, l'enseignant doit utiliser la L2 en classe.

Bref, sans affirmer que Mme V croit fermement en une valeur pédagogique possible associée à l'utilisation de la L1 en classe, il semble que l'enseignante croit que certains aspects pédagogiques peuvent être mis en valeur grâce à l'usage de la L1 par l'enseignant. Elle se situe donc entre la position optimale et maximale. Ainsi, Mme V utilise la L1 de manière plus ou moins consciente à des fins pédagogiques dans l'espoir d'aider les apprenants dans leur apprentissage de la L2.

4.5. Conclusion

La description des quatre cas a permis de faire ressortir des traits dominants propres à chaque enseignante liés à la fois à la proportion de français qu'elles ont utilisée, aux contextes conversationnels dans lesquels les épisodes sont survenus, aux fonctions du français en classe et aux variables qui influencent l'utilisation de la

L1 en classe de L2. Ces traits dominants permettent aussi de constater que l'utilisation de la L1 en classe de L2 varie considérablement d'une enseignante à l'autre. En comparant les résultats présentés précédemment entre eux ainsi qu'avec ceux obtenus dans le cadre de d'autres recherches, il serait possible d'obtenir des conclusions plus générales. Le chapitre suivant visera donc à comparer les résultats entre eux.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION

La présente étude se veut une étude de cas pour décrire le rôle de la L1 dans le discours de l'enseignant de L2 au secondaire. Par contre, une fois la description faite, il semble approprié de comparer les résultats obtenus chez les quatre participantes entre eux et avec ceux obtenus dans le cadre de d'autres recherches afin de faire ressortir des traits plus généraux qui permettront de répondre aux quatre questions de recherche, c'est-à-dire : 1) Quelle est la proportion d'utilisation du français dans la classe d'anglais L2 chez les enseignants observés au niveau secondaire?; 2) La proportion de L1 rapportée par les enseignants est-elle similaire à celle observée?; 3) À quelles fins les enseignants utilisent-ils la L1 en classe?; a) Dans quels contextes conversationnels est-elle utilisée?; b) Quelles sont les fonctions pédagogiques de la L1 en classe de L2?; et, 4) Quelles sont les variables, internes et externes, qui influencent l'utilisation de la L1 en classe de L2 chez l'enseignant?

Nous avons fait des comparaisons avec des résultats de d'autres études en dépit du fait que les contextes de recherche varient considérablement d'une étude à l'autre. Ces comparaisons ont pour but d'établir des liens possibles entre les résultats et ceux obtenus dans le cadre de la présente étude sans toutefois prétendre être des généralisations.

5.1. Proportion de L1 utilisée

En observant la figure 5.1, il est possible de constater que Mme B utilise la plus grande proportion de L1 en classe (avec un total de 38,1%) alors que Mme J utilise la plus petite proportion de L1 avec 12,4% du temps d'utilisation totale du français.

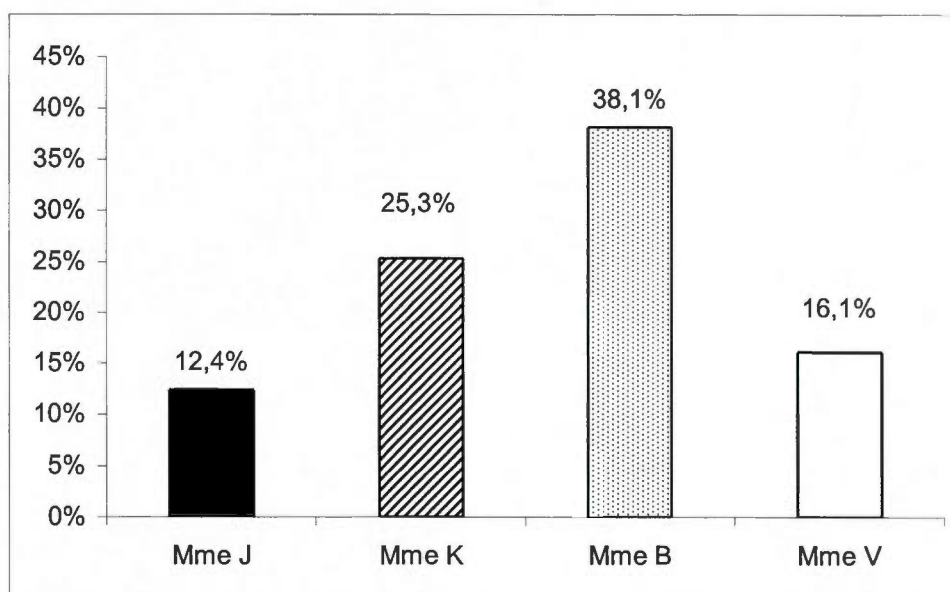


Figure 5.1 Proportions moyennes de français chez les quatre enseignantes.

En comparant ces résultats avec ceux obtenus dans le cadre de d'autres études, il est évident que les résultats varient grandement d'une recherche à l'autre. Les résultats obtenus s'éloignent légèrement de ceux obtenus par Macaro (2001) qui avait obtenu des résultats variant entre 0% et 23,8% de L1 utilisée pendant le temps de parole total. En fait, seuls les deux plus faibles pourcentages (celui de Mme J avec 12,4% et celui de Mme V avec 16,1%) s'approchent des résultats de Macaro (2001) sans toutefois se situer près du 0% de L1 utilisée par un enseignant en classe de L2 observé par celui-ci. Il ne faut pas oublier que Macaro (2001) a observé des enseignants au niveau universitaire.

Le contexte de recherche étudié par Rolin-lanziti et Brownlie (2002) est aussi universitaire. Les proportions de L1 obtenues dans le cadre de cette recherche se

situent entre 0 et 18,2%. Ces résultats, similaires à ceux de Macaro (2001), s'éloignent un peu de ceux que nous avons obtenus puisque seuls les deux pourcentages les plus faibles observés se situent en dessous du maximum de ceux qu'ils ont obtenus.

Toujours en contexte universitaire, Duff et Polio (1990) ont obtenu des proportions d'utilisation de la L1 se situant entre 0 et 90% du temps total parlé par l'enseignant. Évidemment, vu cet écart, il est clair que les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude sont similaires à certains pourcentages obtenus par Duff et Polio (1990).

Par contre, les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche se rapprochent de ceux obtenus par Levine (2003) lors d'un sondage auprès d'enseignants universitaires. Selon les réponses fournies par les participants de Levine (2003), 40 à 60% des enseignants affirment utiliser la L1 de 20% à 0% du temps en classe. En effet, deux enseignantes de la présente étude se situent dans ce pourcentage d'utilisation de la L1 en classe de L2 alors que Mme K s'en rapproche (avec 25,3%). Aussi, les résultats observés par Leeman-Guthrie (1984) se rapprochent des nôtres. Dans le cadre de son étude, la chercheuse a observé des proportions d'utilisation de la L2 se situant entre 98% à 59% du parler total, ce qui laisse une proportion de L1 variant entre 2% et 41% du parler total. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus dans le cadre de la présente recherche.

Les proportions de L1 rapportées dans les études mentionnées précédemment démontrent une grande variabilité d'un enseignant à l'autre. En fait, les pourcentages de L1 obtenus par ces études varient entre 0 et 90% d'utilisation de la L1 par l'enseignant en classe. Bien qu'aucun résultat de la présente étude ne se rapproche de 0% ou de 90%, toutes les proportions se situent en dessous du maximum de Duff et Polio (1990) qui était de 90%. De plus, l'écart entre les résultats que nous avons obtenus (entre 12,4% et 38,1% de L1) est beaucoup moins grand que celui obtenu par Duff et Polio (1990) (0 à 90% de L1), mais plus petit que celui de Macaro (2001) (entre 0% et 23,8% de L1). Bref, les proportions observées dans le cadre de diverses recherches, malgré le fait qu'elles varient considérablement, nous forcent à reconnaître la présence de la L1 en classe de L2.

5.2. Catégories de fonctions

La L1 n'est pas seulement présente en classe de L2, elle semble y jouer un rôle considérable impossible à ignorer. Ce rôle varie considérablement d'une enseignante à l'autre et d'un contexte d'enseignement à l'autre. La figure 5.2 présente les moyennes d'utilisation du français par chaque enseignante, et ce, pour chaque catégorie de fonctions.

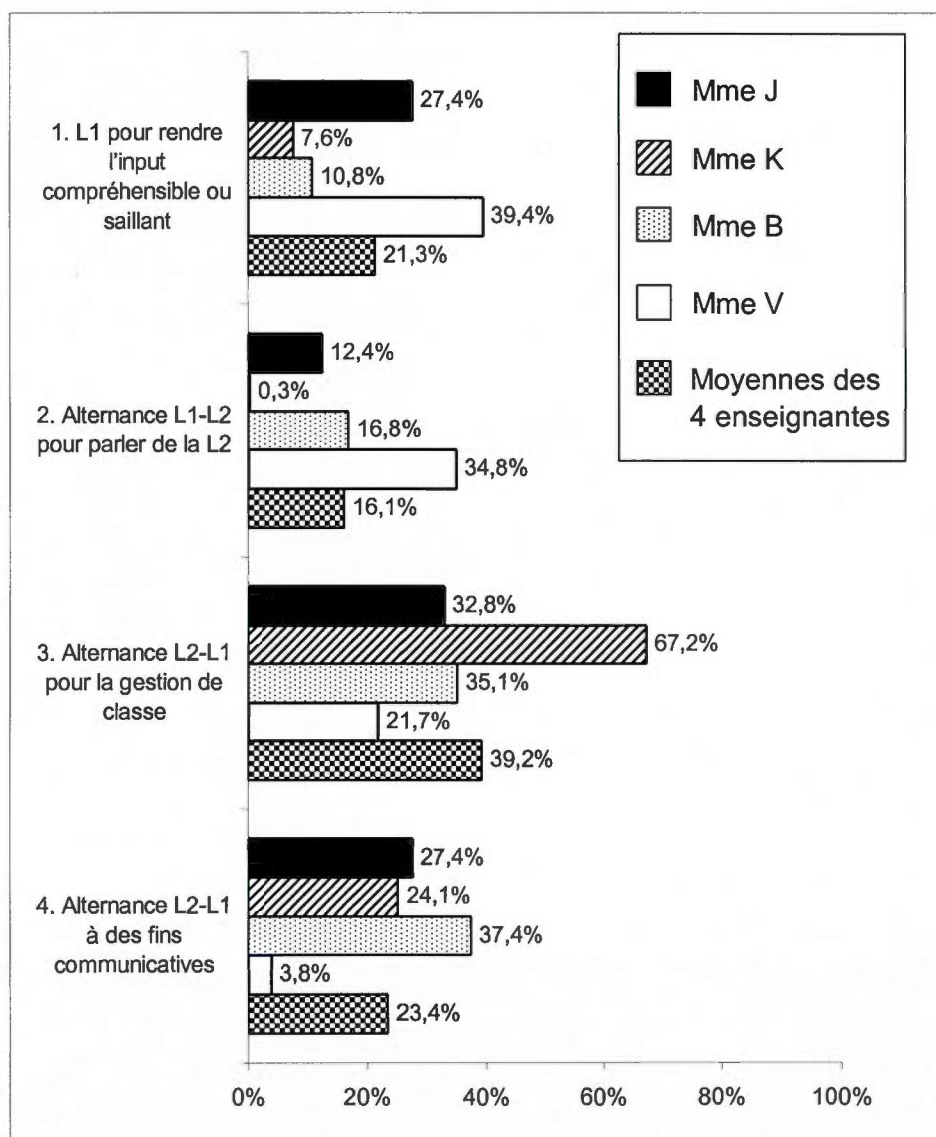


Figure 5.2 Moyennes de français chez les quatre enseignantes selon la catégorie de fonctions.

Chez Mme J, il est possible de constater une distribution similaire des proportions d'utilisation du français parmi les quatre grandes catégories de fonctions. La plus grande proportion de français se retrouve à la troisième catégorie liée à la gestion de classe avec 32,8%. Puis, à proportions égales, se retrouvent la première catégorie et la quatrième catégorie (toutes deux avec 27,4 %). La deuxième catégorie a été la moins utilisée par Mme J avec une proportion de 12,4% du temps total d'utilisation du français. Il est à noter que tout dépendant de la leçon, il est facile de ne pas utiliser la L1 pour cette fonction. Ainsi, Mme J utilise surtout la L1 pour gérer la classe, pour se faire comprendre et pour attirer l'attention des apprenants sur la matière. Elle est la seule des quatre enseignantes à varier autant son utilisation de la L1 parmi les quatre catégories de fonctions.

L'utilisation que fait Mme K de la L1 témoigne d'une nette préférence pour la gestion de classe. En effet, Mme K emploie la L1 en moyenne pendant 67,2% du temps total parlé en français. Ensuite, en deuxième position, elle utilise la L1 à des fins communicatives. Elle a aussi tendance à utiliser la L1 des apprenants pour se faire comprendre. Pour ce qui est des utilisations associées à l'apprentissage, c'est-à-dire les catégories 1 et 2, Mme K n'utilise presque pas la L1 à ces fins. Ainsi, Mme K se démarque par la proportion de français qu'elle utilise pour la gestion de classe.

En observant les proportions d'utilisation du français de Mme V, il est évident qu'elle est l'enseignante qui utilise le plus la L1 en ayant l'apprentissage en tête. En effet, la plus grande proportion de français qu'elle a utilisée (qui correspond à 39,4% du temps total parlé en L1) appartient à la première catégorie consistant en l'utilisation de la L1 pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant. Dans la même ligne d'idées, c'est elle qui utilise la plus petite proportion de français, c'est-à-dire 21,7% du temps d'utilisation du français, pour la gestion de classe. Par ailleurs, elle n'utilise pratiquement pas la L1 à des fins communicatives. Donc, Mme V se distingue par la grande proportion de L1 employée pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant et pour parler de la L2.

En ce qui a trait à Mme B, la plus grande partie du français qu'elle utilise en classe se divise entre l'utilisation de la L1 à des fins communicatives et l'utilisation de la L1 pour la gestion de classe. Les deux autres catégories de fonctions sont

relativement peu utilisées avec une proportion de 16,8% de L1 pour parler de la L2 et un pourcentage de 10,8% de L1 pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant. Il est clair que pour Mme B, la L1 est utile pour se faire comprendre par les apprenants.

Ces résultats témoignent du fait que l'utilisation de la L1 pour la gestion de classe joue un rôle considérable dans le discours de l'enseignant. Mais, avec des proportions variant entre 0,3% et 34,8%, la L1 est moins utilisée pour parler de la L2. De plus, il est possible d'affirmer que de manière générale, le rôle de la L1 varie considérablement d'une enseignante à l'autre.

Étant donné que la grille de Rolin-lanziti et Brownlie (2002) est divisée différemment de la grille utilisée dans le cadre de cette étude, il est difficile de comparer les résultats. Toutefois, il est possible d'affirmer que pour la sous-catégorie associée à la gestion de classe, les résultats sont similaires. Les proportions de L1 utilisée dans cette catégorie par les quatre enseignants observés sont de 33,7%, résultat qui se rapproche de ceux que nous avons obtenus (tels ceux de Mme J et de Mme B). De plus, une autre catégorie de fonction, celle de la traduction, qui se rapproche de notre catégorie liée à l'utilisation de la L1 pour rendre l'*input* compréhensible ou saillant, présente des résultats qui s'approchent de ceux obtenus dans le cadre de la présente recherche. Rolin-lanziti et Brownlie (2002) ont obtenu une proportion d'utilisation de la L1 de 30,9% dans cette catégorie. Deux enseignantes (Mme J et Mme V) ont obtenu des résultats qui se rapprochent de ce pourcentage.

En plus de ne présenter aucun résultat en pourcentages pour appuyer ses conclusions, Castellotti (1997) ne fait aucune mention de l'utilisation de la L1 pour la gestion de classe. Toutefois, elle mentionne l'importance de l'utilisation de la L1 pour présenter les contenus et objectifs de la leçon, aspect lié à la gestion d'activité, sous-catégorie de la gestion de classe. Aussi, elle affirme que la L1 est utilisée à des fins pédagogiques par l'enseignant pour faire des réflexions et des commentaires d'ordre métalinguistique. Les résultats que nous avons analysés témoignent aussi de ce fait.

D'autres études présentent des résultats qui attribuent des fonctions à la L1 dans le discours de l'enseignant. Turnbull (2000), tout comme Castellotti (1997), ne mentionne pas l'utilisation de la L1 pour la gestion de classe. Par contre, il affirme que dans les discours analysés, la L1 était utilisée pour la traduction et à des fins pédagogiques. Bastidas (1998), ayant observé des enseignants au niveau secondaire, signale que la L1 joue un rôle considérable pour la gestion de classe. Il est donc possible d'affirmer que l'importance de cette catégorie est directement liée au contexte d'enseignement (soit universitaire versus secondaire).

5.3. Contextes conversationnels

Selon les résultats obtenus, il est évident que le nombre d'épisodes varie considérablement d'une enseignante à l'autre. Afin d'illustrer ce fait, le tableau 5.1 présente le nombre d'épisodes d'utilisation de la L1 selon chaque contexte conversationnel et ce, pour chaque enseignante.

Tableau 5.1
Nombre d'épisodes pour chaque contexte conversationnel

Contextes conversationnels	Mme J		Mme K		Mme B		Mme V	
	1 ^{er}	2 ^e	1 ^{er}	2 ^e	1 ^{er}	2 ^e	1 ^{er}	2 ^e
	cours	cours	cours	cours	cours	cours	cours	cours
E → G	34	14	45	35	78	60	71	92
E → A	2	0	46	20	51	93	7	5
A → E → G	7	4	0	3	3	0	8	5
A → E → A	0	2	7	20	23	12	2	3
Totaux	43	20	98	78	155	165	88	105

*Les contextes E → G et E → A concernent les épisodes initiés par l'enseignante alors qu'elle s'adressait soit au groupe (G) ou à un apprenant en particulier (A). Les contextes A → E → G et A → E → A touchent aux épisodes initiés en L1 par un apprenant alors qu'il s'adressait à l'enseignante et que celle-ci a choisi de répondre en L1 en s'adressant au groupe (G) ou à un apprenant en particulier (A).

Une grande partie des épisodes d'utilisation du français en classe sont initiés par l'enseignante alors qu'elle s'adresse à l'ensemble du groupe ou lorsqu'elle s'adresse à un apprenant en particulier. Ceci indique que le choix d'utiliser la L1 en classe dépend de l'enseignant.

Peu de recherches se sont penchées sur les contextes conversationnels dans lesquelles surgissent la L1. Sans donner de résultats, Pochard (1997) fait une description de ce phénomène. Il affirme que c'est l'enseignant qui choisit d'initier l'échange en L1 et que ce choix dépend de plusieurs facteurs. Il est intéressant de souligner que les résultats obtenus ici appuient le dire de Pochard (1997).

5.4. Raisons qui poussent à utiliser la L1

Les positions des enseignantes observées face à l'utilisation de la L1 en classe présentées précédemment témoignent du fait que la position est plutôt difficile à catégoriser de manière définitive. Mais, il est tout de même possible d'affirmer qu'aucune enseignante ne se retrouve entièrement dans la position virtuelle ni totalement dans la position optimale. Il est clair que les facteurs internes et externes à la classe jouent un rôle déterminant quant à la langue choisie par l'enseignant.

Tel que l'affirme Causa (1997), il est possible de croire que le niveau des apprenants en L2 influence la langue adoptée par l'enseignant. Par exemple, plus les apprenants sont faibles, plus il y aura d'utilisation de L1 par l'enseignant. Mais, selon les résultats obtenus, cette hypothèse serait fausse. Au premier cours, Mme K, avec un groupe faible, a utilisé 18,5% de L1. Le second groupe observé était plutôt faible et Mme K a utilisé 32,1%, près de deux fois plus de L1. Mme B a utilisé 37,9% de L1 avec le premier groupe constitué d'apprenants du PEI qui sont généralement académiquement favorisés. Avec le second groupe, composé d'apprenants « particuliers », elle a utilisé 38,2% de L1. Lors du premier enregistrement qui s'est déroulé avec un groupe ayant de bons résultats académiques dans cette matière, Mme V a utilisé 20,7% de L1. Avec le deuxième

groupe, qui était faible académiquement, elle n'a utilisé que 11,5% de L1. Pour ce qui est de Mme J, malheureusement, nous n'avons aucune information sur le niveau des apprenants. Ainsi, selon ces résultats, le niveau des apprenants en L2 ne serait pas un facteur déterminant dans la proportion de L1 utilisée par les enseignants. Franklin (1990), dans le cadre d'une recherche portant sur les facteurs perçus par les enseignants qui les poussent à employer la L1, obtient des résultats similaires. Selon les sondages recueillis, les enseignants accordent la dernière position à la présence d'apprenants faibles dans le groupe comme facteur favorisant l'utilisation de la L1.

Dans la même ligne de pensée, il est logique de supposer que les groupes difficiles à gérer par les enseignants favoriseraient l'utilisation de la L1. D'ailleurs, l'étude de Franklin (1990) accorde le premier rang d'importance au comportement des apprenants en tant que facteur déterminant dans l'utilisation de la L1. Pourtant, en considérant les résultats de Mme K qui a utilisé presque deux fois moins de L1 avec le groupe difficile (1^{er} groupe), on ne peut établir de lien entre la proportion de L1 utilisée et le fait que le groupe soit difficile à gérer. Il en est de même pour Mme B qui n'a pas utilisé plus de L1 avec le groupe très difficile à gérer (2^e cours). Toutefois, Mme V a utilisé légèrement plus de L1 avec le groupe qu'elle a qualifié de difficile. Bref, le lien entre la proportion de L1 utilisée en classe et la gestion de classe ne semble pas aussi évident qu'on pourrait le croire.

Un autre facteur possible associé à l'utilisation de la L1 en classe est la formation des enseignants. Une seule enseignante, Mme B, ne possède aucune formation en enseignement de l'anglais L2. Elle a utilisé la plus grande proportion de L1 en classe. Toutefois, Mme J, qui est en cours de formation, présente les pourcentages les plus faibles. De plus, Mme K, qui possède une formation en anglais L2, a utilisé des proportions de L1 plus élevées que celles de Mme J, mais tout de même moins élevées que celles de Mme B. Mme V, qui a aussi une formation en anglais L2, présente de faibles proportions d'utilisation de la L1. À partir de ces résultats, il est possible d'affirmer que le fait de n'avoir aucune formation en anglais L2 peut avoir influencé à la hausse la proportion de L1 utilisée par l'enseignante.

La L1 de l'enseignant pourrait aussi être un facteur qui influencerait la proportion de L1 utilisée en classe. En observant les résultats de Mme J, Mme K et Mme B, toutes trois ayant le français pour L1, il est possible d'affirmer qu'il y aurait peut-être un lien. En effet, les deux proportions les plus élevées d'utilisation de L1 appartiennent à Mme K et Mme B. Mais, encore une fois, Mme J fait exception avec la plus faible proportion répertoriée. Mme V, qui n'a pas le français pour L1, a utilisé le français en faible proportion. Cependant, Rolin-lanziti et Brownlie (2002) ont examiné ce facteur de près et selon leurs résultats, il n'y aurait aucune corrélation entre la proportion de L1 utilisée en classe de L2 et la L1 des enseignants.

5.5. Conclusion

Pour terminer, il est nécessaire de ne pas oublier que les résultats présentés dans le cadre du présent chapitre ne sont applicables qu'aux quatre participantes. Les comparaisons faites avec les résultats obtenus dans d'autres recherches ont permis de nuancer ou d'appuyer nos résultats sans toutefois prétendre que ces derniers sont généralisables et applicables à l'ensemble des enseignants d'anglais L2 au premier cycle du secondaire. Malgré tout, les résultats obtenus sont intéressants dû au fait qu'ils permettent de reconnaître la présence de la L1 dans la salle de classe de L2, de lui conférer un rôle et d'identifier des facteurs qui influencent possiblement l'utilisation de la L1 en classe par l'enseignant de L2.

CONCLUSION

La présente étude a permis d'analyser le phénomène de l'utilisation de la L1 grâce à la description des discours pédagogiques de quatre enseignantes. Le besoin d'analyser le phénomène découle de la nécessité de reconnaître la présence de la L1 en classe de L2 puisque les enseignants sont plutôt inconscients du phénomène pédagogique. Afin de les outiller à utiliser ou non la L1 en classe tout en demeurant conforme à leurs besoins et à ceux de leurs apprenants, il semble juste d'examiner l'utilisation de la L1 par les enseignants de L2. Pour analyser ce phénomène, il a semblé obligatoire de déterminer les proportions de L1 utilisée en classe par les enseignants, de vérifier la concordance entre la perception des enseignants face à la proportion de L1 qu'ils croient utiliser et celle qu'ils utilisent réellement, de déterminer les fins pour lesquelles la L1 est employée, c'est-à-dire les contextes conversationnels dans lesquels elle se manifeste et les fonctions pédagogiques qu'elle occupe dans le discours de l'enseignant en plus d'identifier les variables qui influencent l'utilisation de la L1 en classe de L2.

Le rôle de la L1 en classe de L2 a longtemps été source de discussion. Certains lui accordent une grande importance. D'ailleurs, certaines méthodes pour l'enseignement des L2 ont été mises sur pied en se basant sur l'alternance codique. De plus, en se penchant sur le rôle de la L1 dans l'apprentissage, le courant associé à l'éveil au langage accorde une place de choix à la L1 des apprenants, tout comme l'analyse contrastive et la traduction, deux stratégies d'enseignement qui prennent appui sur la L1 des apprenants. D'autres s'opposent à l'utilisation de la L1 en classe de L2, tel est le cas des fervents de l'approche communicative, approche adoptée par le MELS pour l'enseignement des L2 au Québec. En observant les écrits liés à l'analyse du discours pédagogique des enseignants de L2, il est possible de constater que plusieurs chercheurs se sont penchés sur divers aspects associés au sujet. Ces aspects sont liés aux facteurs qui influencent l'utilisation de la L1 par les

enseignants de L2, la proportion de L1 ou de L2 utilisée par ces derniers et les fonctions attribuables à la L1 dans le discours de l'enseignant. Tous ces aspects peuvent aider à déterminer les avantages et les désavantages de l'utilisation de la L1 pour l'enseignant. Pour ce qui est de l'apprenant, quelques études ont examiné la position de l'apprenant face à l'utilisation de la L1 par l'enseignant. D'autres ont cherché à identifier les avantages et les désavantages pour l'apprenant.

Pour cette étude, quatre enseignantes d'anglais L2 au premier cycle du secondaire ont participé à l'étude. L'approche méthodologique choisie est mixte, et les données ont été présentées de manière à décrire le phénomène pour chaque cas. Le recrutement s'est fait par le biais d'une lettre à laquelle était attaché un formulaire de consentement. Deux outils, inspirés d'outils déjà existants, ont été utilisés pour la cueillette et l'analyse des données. Le questionnaire a permis de recueillir des données qui ont servi à déterminer la concordance entre les proportions d'utilisation de la L1 perçues par chaque enseignante, les variables internes et externes influençant l'utilisation de la L1 et la position de chacune face au phénomène étudié. La grille d'analyse a été utilisée pour classer les épisodes d'utilisation de la L1 selon quatre grandes catégories de fonctions. Pour chaque participante, deux cours de 75 minutes ont été enregistrés sur bande vidéo.

Les résultats ainsi recueillis ont ensuite été analysés afin de décrire les phénomènes à l'étude chez chaque cas selon quatre aspects : les proportions d'utilisation de la L1 en classe, les contextes conversationnels dans lesquels la L1 s'est manifestée, les fonctions pédagogiques attribuables aux épisodes ainsi que les variables internes et externes influençant l'utilisation de la L1.

Bien qu'uniques à chacune des enseignantes observées, les résultats ont été comparés entre eux et avec des résultats obtenus dans le cadre de d'autres études portant sur le phénomène. Certains de nos résultats se rapprochaient de ceux obtenus dans d'autres recherches alors que d'autres s'en éloignaient. Toutefois, la présence de la L1 est impossible à ignorer. Tout dépendant du contexte d'enseignement et de l'enseignant observé, les fonctions varient, ainsi que les contextes conversationnels et les proportions utilisées. Cependant, c'est généralement l'enseignant qui initie l'épisode d'utilisation de la L1. Aussi, la L1

semble privilégiée pour la gestion de classe. Il y aurait aussi un lien possible entre la formation et la L1 des enseignants qui influenceraient les proportions de L1 utilisée par ces derniers en classe de L2.

Par contre, il ne faut pas oublier que le fait d'avoir observé seulement quatre cas ne permet pas de généraliser les données à l'ensemble des enseignants de L2. Aussi, les instruments utilisés pour chronométrer la durée de chaque épisode n'ont pas permis d'obtenir des données précises, ce qui laisse croire à des proportions plus ou moins exactes. Le questionnaire rempli par chaque enseignante avait un défaut majeur. En effet, chaque estimation de proportion d'utilisation de la L1 visait la proportion de L2 utilisée en classe. Il aurait été plus simple de déterminer les proportions de L1 utilisée par les enseignants en classe.

Dans l'ensemble, cette étude a permis de faire une description détaillée du phénomène de l'utilisation du français (L1) chez quatre enseignantes d'anglais L2 au premier cycle du secondaire en contexte québécois. Les résultats obtenus, influencés par des variables à la fois internes et externes, varient considérablement d'une enseignante à l'autre. Malgré cette variabilité, il est clair que la présence de la L1 dans le discours de l'enseignant doit être reconnue. Ce dernier se doit de choisir le rôle qu'il désire attribuer à la L1 (soit pédagogique ou communicatif). Cette conscientisation doit être faite.

Aussi, l'adaptation des outils de cueillette de données et d'analyse a permis de créer deux outils, un questionnaire et une grille d'analyse, qui sont adaptés au contexte de l'école secondaire, ou primaire, du Québec. Ces outils ont démontré leur validité et peuvent très bien se prêter à des recherches éventuelles, comme par exemple une recherche à plus grande échelle. Il faut aussi dire que le simple fait d'observer le phénomène en classe, même sans attribuer des durées et des fonctions aux différents épisodes, contribue à définir des objets d'observation pour des recherches futures et à aider à mieux faire comprendre le rôle pédagogique de l'utilisation de la L1 en classe de L2.

Maintenant que le phénomène de l'utilisation de la L1 a été décrit, il serait intéressant de se pencher sur les effets positifs et/ou négatifs de ce dernier sur l'apprentissage et sur l'enseignement des L2 au Québec. De plus, considérant le

faible nombre de participants de la présente recherche, il serait pertinent de faire une étude similaire, mais à plus grande échelle. Ce type de recherche permettrait d'obtenir des données possiblement généralisables.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DE LEVINE (2003)

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DE LEVINE (2003)

Note. A formatted version of this questionnaire can be found at
[http://www.humanities.uci.edu/german/](http://www.humanities.uci.edu/german/GLEVINE/Instructor_Form.html)
 GLEVINE/Instructor_Form.html

Part 1. Biographical Information

1. Would you be willing to be contacted by the researchers in order to provide more detailed information? If so, please provide your e-mail address:
(Optional!)
2. State/Province of Residence (2-letter abbreviation, please)
3. Type of College or University
4. Gender
5. Age group
6. Primary area of university study (of your most advanced degree)
7. What is your native language or language group? (Note: If you are native in more than one language, please mark the language that you speak most proficiently)
8. Did you grow up in a bi- or trilingual household?
9. Did you grow up primarily in an English-speaking environment or country?
10. What is your status as a FL instructor?
11. What FL are you currently teaching (If you are currently teaching more than one FL, base all your answers in the remainder of this questionnaire on one of the FLs)?
12. What year of the language are you currently teaching?
13. Are you a native speaker of the language you are currently teaching?
14. How many years have you been teaching the FL?
15. What lower-division FL levels have you taught?
16. Have you received formal training in FL teaching/pedagogy?
If yes to 16, then please answer 16a–c
- 16a. How much formal training have you had in FL teaching (workshops, courses, internships, etc.)?

Note. A formatted version of this questionnaire can be found at
[http://www.humanities.uci.edu/german/](http://www.humanities.uci.edu/german/GLEVINE/Instructor_Form.html)
 GLEVINE/Instructor_Form.html

Part 1. Biographical Information

1. Would you be willing to be contacted by the researchers in order to provide more detailed information? If so, please provide your e-mail address:
 (Optional!)
2. State/Province of Residence (2-letter abbreviation, please)
3. Type of College or University
4. Gender
5. Age group
6. Primary area of university study (of your most advanced degree)
7. What is your native language or language group? (Note: If you are native in more than one language, please mark the language that you speak most proficiently)
8. Did you grow up in a bi- or trilingual household?
9. Did you grow up primarily in an English-speaking environment or country?
10. What is your status as a FL instructor?
11. What FL are you currently teaching (If you are currently teaching more than one FL, base all your answers in the remainder of this questionnaire on one of the FLs)?
12. What year of the language are you currently teaching?
13. Are you a native speaker of the language you are currently teaching?
14. How many years have you been teaching the FL?
15. What lower-division FL levels have you taught?
16. Have you received formal training in FL teaching/pedagogy?
 If yes to 16, then please answer 16a–c
- 16a. How much formal training have you had in FL teaching (workshops, courses, internships, etc.)?
- 16b. How would you characterize your most important formal training as a FL instructor? (if you received no formal training, please leave blank)
- 16c. How would you characterize the primary FL approach/methodology in which you were trained? (if you received no formal training, please leave blank)
17. Have you taught your FL using only the FL at all times (as opposed to some mixture of the FL and English)? If yes to 17, then please answer 17a–b.
- 17a. When you engaged in the exclusive use of the FL in your class, was the practice dictated/prescribed to you by a supervisor?
- 17b. When you engaged in the exclusive use of the FL in your class, did you find the experience productive and enjoyable?
18. When you engaged in the exclusive use of the FL in your class, did your students generally appear to find the experience productive and enjoyable?

Part 2. Use of the FL in Your Current FL Class

All responses you provide in the remainder of this questionnaire pertain only to the FL course you are currently teaching.

For the following items (19–20), please choose: *at the beginning of the term; regularly throughout the term; never*

17. I have made my expectations regarding the use of the FL in the classroom explicit by discussing them with students.
18. I have spent class time working through or discussing communicative strategies that will help students communicate in the FL.

For the following items (21–33), please give an estimate, choose from: 0%–20%; 20%–40%; 40%–60%; 60%–80%; 80%–100%

19. I use the FL to communicate with my students about ___% of the time in the classroom (select one; this includes time spent on activities and time spent in between activities).
20. My students use the FL to communicate with me about ___% of the time in the classroom (select one; this includes time spent on activities and time spent in between activities).
21. My students use the FL to communicate with each other about ___% of the time in the classroom (select one; this includes time spent on activities and time spent in between activities).
22. I use the FL to communicate with students within topic-based/thematic activities about ___% of the time we spend on those activities.
23. I use the FL to give directions for activities exclusively (i.e., no translation) in the FL about ___% of the time.
24. I use the FL to communicate with students about grammar and usage about ___% of the time we spend on discussing or working on these.
25. I use the FL to communicate with students about tests, quizzes, and other assignments about ___% of the time we spend discussing these.
26. I use the FL to communicate with students about administrative information (course policies, announcements, deadlines, etc.) about ___% of the time we spend discussing these.
27. I use the FL to communicate with students outside of class time (e.g., office hours, in the hall, before or after class, etc.) about ___% of the time.
28. While students are working with partners or groups in my FL class, they switch to English as soon as they are through with a particular activity about ___% of the time.
29. My students understand what I am saying in the FL about ___% of the time.
30. When my students do not understand what I am saying in the FL, they request that I repeat or clarify about ___% of the time.
31. When one of my students does not understand what a fellow student is saying in the FL, she or he requests that repetition or clarification about ___% of the time.

Part 3. Your Opinions About FL Use in the Classroom

Mark the degree to which you agree or disagree with the following statements
(1 _ strongly disagree; 5 _ strongly agree)

32. I believe that the more FL students use in the classroom, the better they will be at communicating in the FL.
33. I believe that in order to really master/acquire the FL, students must use the FL a great deal in the classroom.
34. I believe that there are no situations in which the first language (i.e., English) should be used in the classroom (i.e., I believe that total immersion in FL classes is best).
35. I believe that only the FL should be used to learn about grammar and usage of the FL.
36. I believe that only the FL should be used to discuss tests, quizzes, and other assignments.
37. I believe that only the FL should be used to discuss course policies, attendance, and other administrative information.
38. I believe that, regardless of how much FL students choose to use, the instructor should use the FL at all times in the classroom.
39. I believe that the FL students should use only the FL the entire time they are in the classroom with both the instructor and fellow students, even when not working on a specific activity.

Part 4. Students' Course Grades and Classroom Communication (in the FL or in English)

Rate the importance of each type of communication in terms of its role in students' success in the course (i.e., a good grade).

Mark the degree of importance of each type of communication on a scale of 1 (*least important*) to 5 (*most important*).

Note: each item may be given its own ranking; there can be more than one 5, 4, 3, etc.

40. FL topics (family, weather, FL culture, literature, study abroad, sports, hobbies, daily routines, etc.)
41. FL grammar and usage (e.g., verb conjugations, word order, agreement, idioms, vocabulary, etc.)
42. Details about tests, quizzes, and other assignments (how much will be covered, format of test sections, etc.)
43. Instructions for classroom activities
44. Administrative information (office hours, upcoming events, important dates, etc.)

Part 5. FL Acquisition and Classroom Communication (in the FL or in English)

Rate the importance of each type of communication in terms of its role in students' successful acquisition of the FL (i.e., regardless of course grade earned).

Mark the degree of importance of each type of communication on a scale of 1 (*least important*) to 5 (*most important*).

Note: each item may be given its own ranking; there can be more than one 5, 4, 3, etc.

45. FL topics (family, weather, FL culture, literature, study abroad, sports, hobbies, daily routines, etc.)
46. FL grammar and usage (e.g., verb conjugations, word order, agreement, idioms, vocabulary, etc.)
47. Details about tests, quizzes, and other assignments (how much will be covered, format of test sections, etc.)
48. Instructions for classroom activities
49. Administrative information (office hours, upcoming events, important dates, etc.)

Part 6. What You Believe Students Feel about FL Use in the Classroom

Mark the degree to which you agree or disagree with the following statements

(1 _ *strongly disagree*; 5 _ *strongly agree*):

50. I believe that my students generally feel anxious using the FL, especially in the first year of instruction.
51. I believe that my students generally find it frustrating communicating in the FL.
52. I believe that my students generally view it as a rewarding and worthwhile challenge when they have to use the FL to communicate (rather than fall back on English).
53. I believe students generally feel uncomfortable or anxious speaking the FL during activities about FL topics (family, weather, FL culture, literature, study abroad, sports, hobbies, daily routines, etc.).
54. I believe students generally feel uncomfortable or anxious using the FL when working on, discussing, or asking questions about grammar and usage (e.g., verb conjugations, word order, agreement, idioms, vocabulary, etc.).
55. I believe that students generally feel uncomfortable or anxious using the FL when working on, discussing, or asking questions about tests, quizzes, and other assignments (how much will be covered, format of test sections, etc.).
56. I believe that students generally feel uncomfortable or anxious using the FL discussing or asking questions about administrative information (office hours, upcoming events, important dates, etc.).

APPENDICE B

GRILLE (CODING SCHEME⁸) DE ROLIN-IANZITI ET BROWNLIE (2002)

⁸ Cette grille est tirée de la recherche de Rolin-Ianziti et Brownlie (2002) p. 409-410.

1. TRANSLATION (switching from FL to NL to make input comprehensible)
 - a) *Translation* of items from lesson
 - b) *Translation* of other items, usually from instructions
2. METALINGUISTIC USES (switching from talking in FL to talking about FL in NL)
 - a) *comment* : on FL forms, FL culture
 - b) *contrast* : FL forms with NL forms, and FL cultural practices with NL cultural practices
3. COMMUNICATIVE USES (switching from talking in FL to talking in NL for communicative purposes)
 - a) *Managing the class*
 - Giving instructions
 - Motivating students to speak FL in class
 - Planning exams/activities
 - Giving lesson/activity objectives
 - Giving feedback
 - Checking comprehension
 - Dealing with classroom equipment
 - b) *Teacher reaction to student request in NL*
 - Answering student questions in NL about FL
 - Translation upon student request
 - c) *Teacher expression state of mind*
 - Teacher joking
 - Teacher emotions

APPENDICE C

FORMAT DE LA GRILLE D'ANALYSE DES ÉPISODES D'UTILISATION DE LA L1
PAR L'ENSEIGNANT POUR LA PRÉSENTE ÉTUDE

2	1	Épisodes	Fonctions	
			1. L1 pour rendre l'input compréhensible ou saillant	
			1.1. Traduction d'un item d'une leçon	
			1.2. Traduction d'un autre item (ex. directives)	
			1.3. Insertion d'un mot en L1	
			1.4. Répéter la réponse d'un apprenant/groupe	
			2. Alternance L1-L2 pour parler de la L2	
			2.1. Commentaire/rétroaction sur la forme de la L2	
			2.2. Commentaire/rétroaction sur les usages sociolinguistiques en L2	
			2.3. Contraste entre les formes L2 et L1	
			2.4. Contraste entre les usages sociolinguistiques L2 et L1	
			3. Alternance L2-L1 pour la gestion de classe	
			3.1. Gestion du temps	
			3.2. Gestion des apprenants (participation/comportement/attentes)	
			3.3. Gestion de l'activité (directives, planification, objectifs)	
			3.4. Gestion du matériel	
			4. Alternance L2-L1 à des fins communicatives	
			4.1. Saluer	
			4.2. Communiquer un message qui n'est pas lié au cours	
			4.3. Donner une rétroaction liée au sens ou à la prononciation	
			4.4. Vérifier la compréhension (demande de traduction)	
			4.5. Questionner/interroger un apprenant/groupe	
			4.6. Répondre à une question d'un apprenant	
			4.7. Rigoler/blaguer	
			4.8. Communiquer ses émotions/ses pensées	
			Durée	
			Contexte d'utilisation	E ↔ G E ↔ A A ↔ E ↔ G A ↔ E ↔ A

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

Part 1. Biographical Information

1. Name: _____
2. Gender: _____
3. What is your native language or language group? (Note: if you are native in more than one language, please mark the language that you speak more proficiently)

4. Did you grow up in an English-speaking environment?

5. Did you grow up in a bi- or trilingual household?

6. How many years have you been teaching ESL?

7. What grades have you taught English as a second language (ESL)?

8. What grade(s) are you currently teaching?

9. Have you received formal training in ESL teaching/pedagogy? If so, what type?

10. Have you taught ESL using only English at all times (as opposed to some mixture of English and French)?

11. a) When you engaged in the exclusive use of English in your class, was the practice dictated/prescribed to you by a supervisor?

b) When you engaged in the exclusive use of English in your class, did your students generally appear to find the experience productive?

c) When you engaged in the exclusive use of English in your class, did you find the experience productive and enjoyable?

Part 2. Use of English in Your Current ESL Class

All responses you provide in the remainder of this questionnaire pertain only to the ESL course you are currently teaching.

For the following items (12 -13), please choose : at the beginning of the school year, regularly throughout the year, never.

12. I have made my expectations regarding the use of English explicit by discussing them with students.

13. I have spent class time working through or discussing communicative strategies that will help students communicate in English.

For the following items, (14-19), please give an estimate, choose from: 0%-20%; 20%-40%; 40%-60%; 60%-80%; 80%-100%.

14. I use English to communicate with my students about _____% of the time in the classroom (select one; this includes time spent on activities and time spent in between activities).

15. My students use English to communicate with me about _____% of the time in the classroom (select one; this includes time spent on activities and time spent in between activities).

16. I use English to make input comprehensible or noticeable (by translating items) for the students about _____% of the time.

17. I use English to talk about English (to comment or compare linguistic forms or cultural practices) about _____% of the time.

18. I use English for communicative purposes (to communicate a message unrelated to the course, to express emotions, to discipline students, etc.) about _____% of the time.

19. My students understand what I am saying in English about _____% of the time.

Part 3. Your Opinions About English Use in the Classroom

Mark the degree to which you agree or disagree with the following statements (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree)

20. I believe that the more English students use in the classroom, the better they will be at communicating in English. _____

21. I believe that in order to really master/acquire English, students must use English a great deal in the classroom. _____

22. I believe that there are no situations in which the first language (i.e. French) should be used in the classroom (i.e. I believe that total immersion in English classes is best). _____

23. I believe that only English should be used to make input comprehensible or noticeable (such as by translating items) for the students. _____

24. I believe that only English should be used to talk about English (to comment or compare linguistic forms or cultural practices). _____

25. I believe that only English should be used for communicative purposes (to communicate a message unrelated to the course, to express emotions, to discipline students, etc.). _____

26. I believe that, regardless of how much English students choose to use, the instructor should use English at all times in the classroom. _____

Thank you for completing this questionnaire, your participation is greatly appreciated.

Please give back to Malory Lajoie as soon as possible.

This questionnaire was adapted from :

Levine, Glenn S. « Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study ». The Modern Language Journal, no 87 (2003), p. 343-364.

APPENDICE E

LETTRE DE SOLLICITATION

Object : Participation in a study

Dear teacher,

I am presently doing my master's degree in Linguistics at UQÀM. In order to obtain my diploma, I need to conduct a study. I have chosen to study the use of French in class by English second language teachers.

The use of French in class is a common practice by English second language teachers. This study's purpose is to analyse the use of French in order to determine possible advantages linked to this practice.

I am looking for six participants to partake in this study. After completing a questionnaire on teaching practices, each participant will be observed and filmed during one or two courses.

Ethical review protocols require me to seek your consent. During the filming, your role will simply be to proceed with your teaching as usual. The filming will not disturb the regular class. All information gathered through this process will be strictly confidential and will in no way serve to judge you and/or your teaching practices. The school board, school and teachers will not be named in any presentations or publications.

I would like to extend my most sincere thanks for considering this request. The consent form is attached. I will be pleased to answer questions about this study at any point. If you are interested in contributing to this study, please contact me by e-mail as soon as possible.

Your participation would be greatly appreciated,

Malory Lajoie

APPENDICE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

DECLARATION OF INFORMED CONSENT

- ☐ I give my informed consent to participate in this study.
- ☐ I do not give my consent to participate in this study.

I have READ and UNDERSTOOD ALL the information in the letter and guarantees provided by the researcher, Malory Lajoie, who will be responsible for the gathering of information required in this project.

My name : _____

My signature : _____

Date : _____

Please return the signed form to Malory Lajoie and keep the letter for your file.

Thank you.

Malory Lajoie

APPENDICE G

TABLEAUX DES DURÉES DU TEMPS DE PAROLE SELON
CHAQUE CATÉGORIE DE FONCTIONS ET AU TOTAL POUR CHAQUE
PARTICIPANTE

TABLEAU G.1
DURÉES DU TEMPS DE PAROLE SELON CHAQUE CATÉGORIE DE FONCTIONS
ET AU TOTAL POUR MME J

Fonctions	Cours1 Durée	Cours2 Durée
1. L1 pour rendre l'input compréhensible ou saillant		
1.1. Traduction d'un item d'une leçon	00:47,9	00:04,2
1.2. Traduction d'un autre item (ex. directives)	00:37,1	00:15,1
1.3. Insertion d'un mot en L1	—	—
1.4. Répéter la réponse d'un apprenant/groupe	00:13,3	00:33,8
TOTAL	01:38,3	00:53,1
2. Alternance L1-L2 pour parler de la L2		
2.1. Commentaire/rétroaction/explication sur la forme de la L2	00:18,6	—
2.2. Commentaire/rétroaction sur les usages sociolinguistiques en L2	—	00:42,1
2.3. Contraste entre les formes L2 et L1	00:02,8	—
2.4. Contraste entre les usages sociolinguistiques L2 et L1	—	—
TOTAL	00:21,4	00:42,1
3. Alternance L2-L1 pour la gestion de classe		
3.1. Gestion du temps	—	—
3.2. Gestion des apprenants (participation/comportement/attentes)	00:20,7	00:07,3
3.3. Gestion de l'activité (directives, planification, objectifs)	00:02,2	02:10,3
3.4. Gestion du matériel	—	—
TOTAL	00:22,9	02:17,6
4. Alternance L2-L1 à des fins communicatives		
4.1. Saluer	—	—
4.2. Communiquer un message qui n'est pas lié au cours	01:49,6	—
4.3. Donner une rétroaction liée au sens ou à la prononciation	00:12,0	—
4.4. Vérifier la compréhension (demande de traduction)	00:05,7	—
4.5. Questionner/interroger un apprenant/groupe	00:33,1	00:04,5
4.6. Répondre à une question d'un apprenant	—	—
4.7. Rigoler/blaguer	—	—
4.8. Communiquer ses émotions/ses pensées	—	—
TOTAL	02:40,4	00:04,5
Durée totale d'utilisation du français	05:03,0	03:57,3
Durée totale du temps de parole (français et anglais)	43:32,5	30:06,3
% de français	11,6%	13,1%

TABLEAU G.2
DURÉES DU TEMPS DE PAROLE EN L1 SELON CHAQUE CATÉGORIE DE
FONCTIONS ET AU TOTAL POUR MME K

Fonctions	Cours1 Durée	Cours2 Durée
1. L1 pour rendre l'input compréhensible ou saillant		
1.1. Traduction d'un item d'une leçon	00:10,8	00:06,4
1.2. Traduction d'un autre item (ex. directives)	00:06,0	00:02,2
1.3. Insertion d'un mot en L1	00:04,4	00:01,1
1.4. Répéter la réponse d'un apprenant/groupe	00:04,0	00:05,4
TOTAL	00:25,2	00:15,1
2. Alternance L1-L2 pour parler de la L2		
2.1. Commentaire/rétroaction/explication sur la forme de la L2	00:01,2	—
2.2. Commentaire/rétroaction sur les usages sociolinguistiques en L2	—	
2.3. Contraste entre les formes L2 et L1	—	—
2.4. Contraste entre les usages sociolinguistiques L2 et L1	—	—
TOTAL	00:01,2	
3. Alternance L2-L1 pour la gestion de classe		
3.1. Gestion du temps	00:05,9	00:01,5
3.2. Gestion des apprenants (participation/comportement/attentes)	01:27,5	02:37,0
3.3. Gestion de l'activité (directives, planification, objectifs)	01:27,6	00:30,7
3.4. Gestion du matériel	—	—
TOTAL	03:01,0	03:09,2
4. Alternance L2-L1 à des fins communicatives		
4.1. Saluer	—	—
4.2. Communiquer un message qui n'est pas lié au cours	—	00:59,6
4.3. Donner une rétroaction liée au sens ou à la prononciation	00:03,3	00:02,2
4.4. Vérifier la compréhension (demande de traduction)	00:05,5	00:03,0
4.5. Questionner/interroger un apprenant/groupe	00:01,1	00:04,9
4.6. Répondre à une question d'un apprenant	00:06,3	00:10,8
4.7. Rigoler/blaguer	00:20,0	00:23,0
4.8. Communiquer ses émotions/ses pensées	00:03,6	00:02,0
TOTAL	00:39,8	01:45,5
Durée totale d'utilisation du français	04:07,2	05:09,8
Durée totale du temps de parole (français et anglais)	22:14,6	16:06,4
% de français	18,5%	32,1%

TABLEAU G.3
DURÉES DU TEMPS DE PAROLE EN L1 SELON CHAQUE CATÉGORIE DE
FONCTIONS ET AU TOTAL POUR MME B

Fonctions	Cours1 Durée	Cours2 Durée
1. L1 pour rendre l'input compréhensible ou saillant		
1.1. Traduction d'un item d'une leçon	00:05,0	02:24,9
1.2. Traduction d'un autre item (ex. directives)	00:11,6	00:17,0
1.3. Insertion d'un mot en L1	—	00:01,0
1.4. Répéter la réponse d'un apprenant/groupe	00:09,0	00:05,0
TOTAL	00:25,6	02:47,9
2. Alternance L1-L2 pour parler de la L2		
2.1. Commentaire/rétroaction/explication sur la forme de la L2	02:23,8	00:03,4
2.2. Commentaire/rétroaction sur les usages sociolinguistiques en L2	01:42,6	—
2.3. Contraste entre les formes L2 et L1	00:13,9	00:23,1
2.4. Contraste entre les usages sociolinguistiques L2 et L1	00:30,9	—
TOTAL	04:51,2	00:26,5
3. Alternance L2-L1 pour la gestion de classe		
3.1. Gestion du temps		
3.2. Gestion des apprenants (participation/comportement/attentes)	02:23,7	05:57,8
3.3. Gestion de l'activité (directives, planification, objectifs)	01:10,4	01:07,0
3.4. Gestion du matériel	—	00:02,1
TOTAL	03:34,1	07:06,9
4. Alternance L2-L1 à des fins communicatives		
4.1. Saluer	—	—
4.2. Communiquer un message qui n'est pas lié au cours	01:06,7	00:02,2
4.3. Donner une rétroaction liée au sens ou à la prononciation	00:46,6	00:05,2
4.4. Vérifier la compréhension (demande de traduction)	00:33,6	03:29,8
4.5. Questionner/interroger un apprenant/groupe	00:54,8	00:24,9
4.6. Répondre à une question d'un apprenant	03:06,4	00:30,7
4.7. Rigoler/blaguer	00:05,3	—
4.8. Communiquer ses émotions/ses pensées	00:26,4	—
TOTAL	06:59,8	04:32,8
Durée totale d'utilisation du français	15:50,7	14:54,1
Durée totale du temps de parole (français et anglais)	41:48,3	39:03,5
% de français	37,9%	38,2%

TABLEAU G.4
DURÉES DU TEMPS DE PAROLE EN L1 SELON CHAQUE CATÉGORIE DE
FONCTIONS ET AU TOTAL POUR MME V

Fonctions	Cours1 Durée	Cours2 Durée
1. L1 pour rendre l'input compréhensible ou saillant		
1.1. Traduction d'un item d'une leçon	01:22,2	01:27,6
1.2. Traduction d'un autre item (ex. directives)	01:03,4	00:47,3
1.3. Insertion d'un mot en L1	00:04	00:03
1.4. Répéter la réponse d'un apprenant/groupe	00:02,7	00:10,3
TOTAL	02:32,3	02:28,2
2. Alternance L1-L2 pour parler de la L2		
2.1. Commentaire/rétroaction/explication sur la forme de la L2	00:26,2	05:43,3
2.2. Commentaire/rétroaction sur les usages sociolinguistiques en L2	00:05,1	00:04,4
2.3. Contraste entre les formes L2 et L1	—	—
2.4. Contraste entre les usages sociolinguistiques L2 et L1	—	—
TOTAL	00:31,3	05:47,7
3. Alternance L2-L1 pour la gestion de classe		
3.1. Gestion du temps	—	—
3.2. Gestion des apprenants (participation/comportement/attentes)	01:30,4	00:37,5
3.3. Gestion de l'activité (directives, planification, objectifs)	—	00:27,3
3.4. Gestion du matériel	—	—
TOTAL	01:30,4	01:04,8
4. Alternance L2-L1 à des fins communicatives		
4.1. Saluer	—	—
4.2. Communiquer un message qui n'est pas lié au cours	—	00:01
4.3. Donner une rétroaction liée au sens ou à la prononciation	—	—
4.4. Vérifier la compréhension (demande de traduction)	00:02,4	00:03
4.5. Questionner/interroger un apprenant/groupe	—	00:32,1
4.6. Répondre à une question d'un apprenant	00:02,1	—
4.7. Rigoler/blaguer	—	—
4.8. Communiquer ses émotions/ses pensées	—	—
TOTAL	00:04,5	00:36,1
Durée totale d'utilisation du français	04:38,5	09:56,8
Durée totale du temps de parole (français et anglais)	40:17,7	48:03,1
% de français	11,5%	20,7%

RÉFÉRENCES

- Atkinson, D. 1987. « The Mother Tongue in the Classroom : a Neglected Ressource? ». *ELT Journal*, vol. 41, no 4 (octobre), p. 241-247.
- Bastidas, Y. 1998. « Le recours à la langue maternelle chez trois enseignants d'anglais langue seconde, en première secondaire ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 423 p.
- Brown, D. H. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*, 3^e éd., San Francisco : Prentice Hall Regents, 347 p.
- Butzkamm, W. 2003. « We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms : death of a dogma ». *Language Learning Journal*, no 28 (hiver), p. 29-39.
- Cambra, M. et L. Nussbaum. 1997. « Gestion des langues en classe de LE : le poids des représentations de l'enseignant ». *Études de linguistique appliquée*, no 108 (octobre-décembre), p. 423-432.
- Castellotti, V. 1997. « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance? ». *Études de linguistique appliquée*, no 108 (octobre-décembre), p. 401-410.
- _____. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International, 124 p.
- Causa, M. 1997. « Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant du niveau débutant au niveau avancé ». *Études de linguistique appliquée*, no 108 (octobre-décembre), p. 457-465.

- Celik, M. 2003. « Teaching vocabulary through code-mixing ». *ELT Journal*, vol. 57, no 4 (octobre), p. 361-369.
- Chambers, F. 1991. « Promoting use of the target language in the classroom ». *Language Learning Journal*, no 4, p. 27-31.
- Cole, S. 1998. « The Use of L1 in Communicative English Classrooms ». *The Language Teacher*, (décembre), <http://www.jaltpublications.org/tlt/files/98/dec/cole.html> (consulté le 23 janvier 2006).
- Cook, V. 2001. « Using the First Language in the Classroom ». *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 57, no 3 (mars), p. 402-423.
- Coste, D. 1997. « Alternances didactiques ». *Études de linguistique appliquée*, no 108 (octobre-décembre), p. 393-400.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 303 p.
- Curran, C.A. 1976. *Counselling-learning in Second Languages*. Apple River, IL : Apple River Press.
- Deller, S. et M. Rinvulcri. 2002. *Using the Mother Tongue : Making the Most of the Learner's Language*. Coll. « Professional Perspectives », London : First Person Publishing, 95 p.
- Dodson, C.J. 1967. *Language Teaching and the Bilingual Method*, London: Pitman.
- Duff, P. A. et C.O. Polio. 1990. « How Much Foreign Language is there in the Foreign Language Classroom? ». *The Modern Language Journal*, no 74, p. 154-166.

- Ferrer, V. 2003. « The Mother tongue in the classroom : cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge ».
<http://www.teachenglishworldwide.com/Articles.htm>,
http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf (consulté le 23 janvier 2006).
- Ferrer, V. 2004. « Using the mother tongue to promote noticing : translation as a way of scaffolding learner language. »
<http://www.teachenglishworldwide.com/Articles.htm>,
http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20to%20promote%20noticing.pdf (consulté le 23 janvier 2006).
- Franklin, C. E. M. 1990. « Teaching in the Target Language : Problems and Prospects », *Language Learning Journal*, no 2, p. 20-24.
- Garabédian, M. et M. Lerasle. 1997. « L'alternance codique, la double contrainte ». *Études de linguistique appliquée*, no 108 (octobre-décembre), p. 433-443.
- Gearon, M. 1997. « L'alternance entre l'anglais et le français chez les professeurs de français langue étrangère en Australie ». *Études de linguistique appliquée*, no 108 (octobre-décembre), p. 467-474.
- Germain, C. 1993a. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Coll. « Didactique des langues étrangères ». Paris : CLE International, 351 p.
- _____. 1993b. *L'approche communicative en didactique des langues*. Coll. « Le point sur... ». Anjou : CEC, 129 p.
- Giauque, G. S. et C. M. Ely. 1990. « Code-Switching in Beginning Foreign Language Teaching ». In *Language distribution issues in bilingual schooling*, Rodolfo Jacobson et Christian Faltis eds., p. 174-180, Clevedon : Multilingual Matters.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language : an introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 223 p.

- Heltai, P. 1989. « Teaching Vocabulary by Oral Translation ». *ELT Journal*, vol. 43, no 4 (octobre), p. 288-293.
- James, C. 1999. « Language Awareness : Implications for the Language Curriculum ». *Language, Culture and Curriculum*, vol. 12, no 1, 1999, p. 94-113.
- Jacobson, R. 1990. « Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology ». In *Language distribution issues in bilingual schooling*, Rodolfo Jacobson et Chrsitian Faltis eds., p. 3-17. Clevedon : Multilingual Matters.
- Kupferberg, I. 1999. « The Cognitive Turn of Contrastive Analysis : Empirical Evidence ». *Language Awareness*, vol. 8, no 3 et 4, p. 210-222.
- Kupferberg, I. et E. Olshtain. 1996. « Explicit Contrastive Instructions Facilitates the Acquisition of Difficult L2 Forms ». *Language Awareness*, vol. 5, no 3 et 4, p. 149-165.
- Lagabaster, D. 2001. « The Effect of Knowledge About the L1 on Foreign Language Skills and Grammar ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 4, no 5, p. 310-331.
- Leemann Guthrie, E. M. 1984. « Six cases in Classroom Communication : A Study of Teacher Discourse in th Foreign Language Classroom ». In *Research in Second Language Learning : Focus on the Classroom*, James P. Lantoff et Angela Labarca eds., p. 173-194. Norwood : Ablex Publishing Corporation.
- Levine, G. S. 2003. « Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study ». *The Modern Language Journal*, no 87, p. 343-364.
- Lightbown, P. M. et N. Spada. 2000. « Do They Know What They're Doing? L2 Learner's Awareness of L1 Influence ». *Language Awareness*, vol. 9, no 4, p.198-217.
- Mackey, A. et S. M. Gass. 2005. *Second Language Research, Methodology and Design*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 405 p.

- McKay, S. L. 2006. *Researching Second Language Classrooms*. Coll. « ESL & Applied Linguistics Professional Series ». Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 192 p.
- Macaro, E. 2001. « Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms : Theories and Decision Making ». *The Modern Language Journal*, no 85, p. 531-548.
- Maurer, B. 1997. « Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe " bilingue " ». *Études de linguistique appliquée*, no 108 (octobre-décembre), p. 475-484.
- Meiring, L. et N. Norman. 2002. « Back on Target : Repositionning the Status of Target Language in MFL Teaching and Learning ». *Language Learning Journal*, no 26 (hiver), p. 27-35.
- Ministère de l'Éducation. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. 03-00690. Québec : Gouvernement du Québec, 575 p.
- Papen, R. A. 1993. « Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde ». *AQEFLS*, vol.14, no 2 et 3, p.11-26.
- Piasecka, K. 1998. « The Bilingual Teacher in the ESL Classroom. » In *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*, p. 97-107, Sandra Nicholls et Elizabeth Hoadley-Maidment eds.
- Pochard, J.-C. 1997. « Une classe d'anglais en France : quelle(s) langue(s) y parle-t-on? ». *Études de linguistique appliquée*, no 108 (octobre-décembre), p. 411-421.
- Ringbom, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 186 p.

- Rolin-Ianziti, J. et S. Brownlie. 2002. « Teacher Use of Learners' Native Language in the Foreign Language Classroom ». *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 58, no 3 (mars), p. 402-426.
- Simard, D. et W. Wong. 2004. « Language Awareness and Its Multiple Possibilities for the L2 Classroom ». *Foreign Language Annals*, vol. 37, no 1 (printemps), p. 96-110.
- Simon, D.-L. 1997. « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie? ». *Études de linguistique appliquée*, no 108 (octobre-décembre), p. 445-455.
- Soderberg Arnfast, J. et J. N. Jorgensen. 2003. « Code-switching as a communication, learning and social negotiation strategy in first-year learners of Danish ». *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 13, no 1, p. 23-53.
- Schweers, W. C. Jr. 1999. « Using the L1 in the L2 Classroom ». *Forum*, vol.32, no 2 (avril-juin), <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no2/p6.htm> (consulté le 23 janvier 2006).
- Turnbull, M. 2000. *Analyses of core french teachers' language use : A summary : Actes du colloque Bilingual child, Global Citizen* (Fredericton, 27 novembre 1999). www.unb.ca/slec/Events/Actes/Turnbull.html (consulté le 21 octobre 2005).
- _____. 2001. « There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But... ». *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, no 57, 3 (mars), p. 531-540.
- Turnbull, M. et K. Arnett. 2002. « Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms ». *Annual Review of Applied Linguistics*, no 22, p. 204-218.

- Wantz-Bauer, F. 2001. « Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère : points de vue d'apprenants ». In *D'une langue à d'autres : perspectives et représentations*, coll. Dyalang, Véronique Castellotti éd., p. 39-57, Mont-Saint-Aignan : Publications de l'Université de Rouen.
- Wei, L. 2005. « Starting From the Right Place : Introduction to the Special Issue on Conversational Code-Switching ». *Journal of Pragmatics*, no 37. p. 275-279.
- Wong-Fillmore, L. 1985. « When Does Teacher Talk Work as Input? » In *Input in Second Language Acquisition*, Susan M. Gass and Carolyn G. Madden eds., p. 17-50. Rowley : Newbury House Publishers, Inc.